جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس الحكومية
فـي منطقة تبوك التعليميـة
في المملكة العربية السعودية

عبد الله بن عبد العزيز الوكيل الشريف

رسالة

مقدمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2005م

الإهـــــداء

إلى والدي.... أنا بدونك فرح مستحيل، إلى من أوقدت لي فوانيس الأمل. إلى الحب... إلى رمز العطاء... أمي. إلى جناحي... إخواني وأخواتي. إلى من وقفت بجانبي، فأنارت حياتي... زوجتي. إلى عبق الزهور التي عطرت دنياي... رزان، عبد العزيز، عبد المحسن، أثير، غلا... أبنائي وبناتي. إلى رمز الوفاء... صديقي أبو نادر...

أهدي هذا الجهد المتواضع الذي أعتز وأفتخر به.

عبد الله عبد العزيز الوكيل الشريف

شكر وتقدير

يسرني بعدما أعانني الله على إتمام هذا الجهد المتواضع أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور إخليف يوسف الطراونة نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية، الذي رعى هذه الدراسة منذ بزوغها كفكرة، إلى أن أصبحت واقعاً. حيث جاد علي بقسط وافر من وقته الثمين وفتح باب مكتبه رغم كثرة مشاغله، وتعامله بروح المربي السمح، والعالم المتواضع، فكان بحق أنموذجاً أكاديمياً ومهنياً وأخلاقياً رفيعاً.

كما وأتقدم بجزيل الشكر أيضاً إلى الأساتذة الكرام لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة.

والشكر الجزيل موصولٌ أيضاً لهذه المؤسسة الأكاديمية الرفيعة "جامعة مؤتة" مجسدة بقسم الأصول والإدارة التربوية، وبأساتذتها الكرام الذين حظيت بشرف التتلمذ على أيديهم، وأسهموا كثيراً في صقل شخصيتي الأكاديمية والمهنية.

كما أتقدم بالشكر الجزيل أيضاً إلى جميع العاملين التربويين في منطقة تبوك التعليمية، على تقديمهم كل العون والمساعدة في تسهيل مهمة الباحث أثناء فترة تطبيق الاستبانة.

كما أشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود سائلاً الله العزيز القدير أن أكون قادراً على رد الجميل.

عبد الله عبد العزيز الوكيل الشريف

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
3-7 تصميم الدراسة.	64
3-8 المعالجة الإحصائية.	64
الفصل الرابع: نتائج الدراسة.	66
الفصل الخامس: المناقشات والتوصيات.	91
5-1 المناقشة.	91
5-2 التوصيات.	106
المراجع.	107
الملاحق.	114

قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخـص

واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية

عبد الله بن عبد العزيز الوكيل الشريف

جامعة مؤتة، 2005

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية، وبالتحديد فإنها سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها:

1- أن تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية جاءت عالية في كل مجال من مجالات الدراسة الخمسة، في حين جاءت تقديرات المشرفين التربويين بدرجة عالية فقط في المجال الأول، أما بقية المجالات فقد جاءت متوسطة.

2- أن مجال التعلم والتعليم قد استحوذ على أعلى درجة ممارسة من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، في حين نال مجال المنهاج أقل درجة ممارسة للمديرين.

3- أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وفروقاً تعزى لمتغير المؤهل في المجال الأول والثاني والخامس، وعلى المجالات مجتمعة.

4- أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس في المجال الثالث والرابع فقط.

وفي ضوء النتائج السابقة، فقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها:

1- إجراء دراسة لتصميم برنامج تدريبي لمديري المدارس يستهدف الارتقاء بواقع ممارساتهم التعليمية.

2- إجراء دراسة مماثلة لدراسة واقع الممارسات القيادية التعليمية لوكلاء المدارس بوصفهم مديرين مستقبليين.

Abstract

The Actual Practices of the Instructional Leadership by Principals of the Public Schools In the Tabuk Education Area (KSA)

Abdullah Bin Abdel Azeez Al-Shareef

Mu'tah University (2005)

The study aimed to introduce the actual practices of the instructional leadership by principals of the public schools in Tabuk, KSA; particularly, it attempted to answer the following questions:

(1) What are the actual practices of the instructional leadership by the principals of public schools from the perspective of the educational supervisors as well as the point of view of the principals themselves?

(2) Are there differences with statistical significance at the level of ($p = 0.05$) between the estimation of the educational supervisors and the estimations of principals for the actual practices of the instructional leadership by principals of public schools in Tabuk, related to their educational job?

(3) Are there differences with statistical significance at the level of ($p = 0.05$) between the estimations of the educational supervisors and the estimations of the principals related to the gender, qualifications and experiences?

This study came to the following results:

1- The estimations of the principals for the actual practices of the instructional leadership where high in the whole fields of the study.

2- Learning and teaching field has gained the highest degree of practice from the perspective of principals as well as educational supervisors, whereas the curriculum field has gained the lowest degree of practice by the principals.

3- The study showed that there are no statistical differences between the estimations of the principals in the actual practices of the instructional leadership relates to the variables of gender and experience and differences related to the variable of qualifications in the first, second and fifth fields, as well as in all fields together.

4- The study showed statistical differences between the estimations of the principals in the third and fourth fields only.

In the light of the previous results the study came to a number of recommendations; the following could be the most important:

(1) Conducting a study to design a training program for the principals aiming to raise the level of their practices to higher level that would meet the expectations.

(2) Conducting a similar study to explore the actual practices of the instructional leadership by assistant principals being prospective principals.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1-1 مقدمة:

إن الشروع بتطوير القيادة التربوية يجب أن ينطلق من المدرسة مجسدة بمديرها، وعلى الرغم من أهمية كل العاملين في المدرسة، إلا أن مديرها يمارس دوراً أكثر أهمية، فهو المسؤول عن قيادة وتوجيه جميع الجهود والقوى التي يعمل معها لبلوغ الأغراض المنشودة لها.

فبالإضافة إلى مسؤوليته في توفير جميع التسهيلات اللازمة للعملية التربوية، فهو في النهاية مسؤول عن تحسين تعلم وتعليم تلاميذ مدرسته، وهو العنصر الفعال والرئيس للهيئة التعليمية والمشرف المباشر على أعمالها.

فمدير المدرسة ينظر له على أنه قائد تربوي، يتبؤ أدواراً ومسؤوليات حاسمة وهامة وبالغة التعقيد في الوقت نفسه، فغالباً ما يرتبط نجاح المدرسة، أو فشلها في تحقيق أهدافها ومراميها ورسالتها بالكيفية التي يدير بها المدير مدرسته وبسلوكاته القيادية المتبعة (المحبوب، 1996).

فالإدارة المدرسية تمثل الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي؛ بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه فلسفة المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة، وعلى أسس سليمة. وتعد الإدارة المدرسية مجموعة عمليات متكاملة مخططة يشرف على ممارستها مدير معد إعداداً خاصاً ذي مهارات متميزة، تتناسب ومتطلبات هذه العمليات؛ لبلوغ الأهداف المحددة للمدرسة (الفقي، 1994).

ويمكن القول بأن للتقرير الأمريكي "أمة في خطر"، وما ترتب عليه من إصلاحات، الدور الهام والحاسم في تغير النظرة إلى ما هو متوقع من مدير المدرسة؛ إذ كان بمثابة البوصلة التي وجهت أنظار الباحثين والمؤلفين نحو تحسين مخرجات النظام التربوي، وكيفية الارتقاء به. وبناء عليه بزغت مفاهيم المدرسة الفاعلة، ومعيرة الأداء، وأنماط حديثة للقيادات التربوية كالقيادة التحويلية، والتعليمية، والرؤيوية وغيرها.

ومن الجدير بالذكر القول بأن درجة فاعلية المدرسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفاعلية مديرها وقدرته الإدارية والنمط الإداري الذي يتبعه؛ إذ لا يمكن أن ترى مدرسته فاعلة، دون أن يكون مديرها قائداً تربوياً داعماً وراعياً، أي قائداً تربوياً بحق.

وقد تصدى العديد من الباحثين والمفكرين لموضوع القيادة في محاولة منهم لبيان أسرارها ومجالاتها: النظرية والتطبيقية، واختلفت تبعاً لذلك تعريفات القيادة.

فيعرفها العميان (2002) بأنها عملية التأثير في الآخرين، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق غايات وأهداف المنظمة. أما حنفي وأبو قحف وبلال (2002)، فيعتبرون أن القيادة هي فن التأثير في المرؤوسين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس وإخلاص.

ويعرف البدري (2001) القيادة الإدارية التربوية بأنها مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم، ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع، وللمؤسسات التعليمية.

أما أحمد (2001) فيعد القيادة بأنها القدرة على التأثير وغرس الإلهام والحماس في الآخرين للرغبة في عمل الأشياء التي يريدها القائد. وهي القدرة على خلق بيئة عمل ذات دافعية عالية تصيب بالعدوى أي شخص يقترب منها أو يصبح على اتصال معها (Isaac, 2001).

أما العمري (2000) فيضع تعريفاً شاملاً للقيادة بأنها القدرة على التأثير على الآخرين أفراداً وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم، والقدرة على توجيههم لتحقيق الأهداف التي يرغب بها القائد، وهي القدرة على إحداث تغيير في الأهداف والأساليب والإجراءات في العمل، والقدرة على التصور والتفاعل مع الحاضر والمستقبل، والقدرة على وضع إطار لعمل الأفراد والجماعات، وبناء الثقة، وتنظيم الروح المعنوية لمجموعة العمل.

كما عرفها "كريتنر" (Kreinter) بأنها: "عملية اجتماعية يسعى من خلالها القائد للحصول على مشاركة طوعية من المرؤوسين في محاولة لتحقيق أهداف المنظمة" (Kreinter, 1992, 216).

وأشار حريم (1997) إلى أن "جبسون" (Gibson)، عرف القيادة بأنها عملية التأثير في جماعة في موقف معين، ووقت معين، وظروف معينة، لحفز الأفراد ودفعهم للسعي برغبة لتحقيق أهداف المنظمة مانحة إياهم خبرة للمساعدة على تحقيق أهداف مشتركة، والرضا عن نوع القيادة الممارسة.

مما سبق نلاحظ أن مفهوم القيادة يتضمن الأفكار الرئيسة التالية:

(1) القيادة هي التأثير في الآخرين لتحقيق هدف مشترك.

(2) القيادة مسؤولية مشتركة بين القائد وخصاله وأتباعه وتوقعاتهم، والموقف ومتغيراته ومتطلباته.

(3) القيادة هي عملية التوجيه والإقناع والتحفيز.

(4) القيادة هي عملية تفاعل بين الرئيس والمرؤوسين في موقف معين، وبالتالي يمكن القول إن القيادة هي عملية تفاعل جماعي يشترك فيها كل من القائد والمرؤوسين، وترتبط بتوزيع المسؤوليات على أفراد الجماعة حيث يعمل القائد على إطلاق الطاقات الكامنة عند المرؤوسين، وإعطائهم الفرصة للإبداع والابتكار، ويزيد من تماسكهم وشعورهم بأهمية العمل الذي يقومون به، ويوجه سلوكهم باتجاه التجاوب والتفاعل مع الآخرين بحيث يسعى الجميع لإنجاز مهمة الجماعة في تحقيق الأهداف المشتركة المنشودة.

ونستنتج من التعريفات السابقة أن القيادة هي عملية التأثير وإلهاب حماس الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية، دون حاجة إلى استخدام السلطة الرسمية. فالقيادة الحقيقية هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الواقع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة.

ونلاحظ أيضاً أن التعريفات أكدت على حفز الهمم، وإلهاب الحماس، وبناء الثقة، وتعظيم الروح المعنوية، وخلق الدافعية لدى الأفراد. إن عملية خلق الدافعية

صفة ملازمة للقيادة، فقد شبه إسحاق (2001) عملية القيادة بعملية سحب الخيط من قطعة القماش، فأنت لا تستطيع دفع الخيط داخل قطعة القماش، ولكنك تسحبه سحباً بالطريقة وبالاتجاه الذي تريده، فالخيط يمكن أن يصل إلى مكانه وهدفه إذا سحب وليس إذا دفع.

التعليم في المملكة العربية السعودية بين النشأة والتطور:

كان التعليم في الجزيرة العربية قبل توحيد المملكة العربية السعودية كسائر التعليم في البلاد العربية يعتمد على الكتاتيب والمساجد، ويقتصر على حملة العلوم النظرية، وممن يفتقرون إلى كثير من التجهيزات والمؤثرات التعليمية، وهو الحال الذي تغير بالطبع إلى الأفضل فيما بعد من التنظيم والتجهيز، وذلك عندما أعلن جلالة الملك عبد العزيز – طيب الله ثراه – توحيد المملكة، وأعطاها صفتها الرسمية بين الدول لتطلق بذلك سياسة التعليم بالمملكة، والتي من خصائصها ومقوماتها ما يلي:

1- اعتماد التعليم في سياسته على المنهج الإسلامي، واحترامه للتراث والتعاليم الإسلامية.
2- الدعم الدائم من الحكومة للنهوض بمستوى التعليم في جميع أنحاء المملكة.
3- اعتماد التعليم المجاني في جميع المراحل الدراسية دون تمييز بين أفراد الوطن كله.
4- وضع خطة منهجية على مراحل زمنية للوصول إلى أسمى المراتب في التعليم.
5- أن يتماشى التعليم وفق التطور التقني والفني في ترتيب تنظيمي واجتماعي، بحيث يعكسان الوضع الاجتماعي لمجتمع هذه البلاد.

ومما سبق يتبين مدى اهتمام الدولة بالتعلم، والتعليم والتي جاءت واضحة من خلال سياستها التعليمية الراسخة، والأسس المبنية التي تكفل النهوض بالمجتمع، وإيجاد المواطن الصالح، كما اهتمت هذه السياسة أيضاً بالأخذ بالمراحل الزمنية اللازمة لمسيرة التعليم إلى جانب أنها حرصت على أفضل النتائج، وذلك من خلال المراحل الثلاثة التالية:

1- **المرحلة الأولى:** وهي أعظم مرحلة برأي الكثير من رجال التربية والتعليم؛ لما لها من أثر واضح لا زلنا نرى بصماته حتى هذا اليوم، وبدأت هذه المرحلة منذ تأسيس المملكة على يد جلالة الملك عبد العزيز والذي أدرك بثاقب نظرته أن التعليم سلاح لا يهزم في كل عصر، فقد تم إنشاء مديرية المعارف عام 1344هـ، وهي تضم بعضاً من الأنظمة التعليمية، إضافة إلى افتتاح عدد قليل من المدارس تصل في مجموعها إلى (47 مدرسة) في المرحلتين الابتدائية والثانوية، حيث لم تكن هناك مرحلة متوسطة إلى جانب إنشاء المعهد العلمي، ومدرسة تحضير البعثات، ودار التوحيد، وكلية الشريعة بمكة المكرمة، وكذلك كلية المعلمين.

2- **المرحلة الثانية:** وفي هذه المرحلة أنشئت وزارة المعارف ليكون للتعليم نهج مختلف، وسير حثيث بدءاً من عام 1373هـ، وليكون الملك فهد بن عبد العزيز أول وزير للمعارف. ولقد شهدت هذه المرحلة نقلة نوعية واضحة المعالم، حيث تنوعت المدارس، وتشعبت الاختصاصات، وكثرت المعاهد والكليات وفقاً للحالات التخصصية، وانتشرت في مختلف أنحاء البلاد، فكان التعليم سفيراً للحضارة، في المدينة، والقرية، والهجرة، والوادي، وأعالي الجبال، وعلى امتداد الصحارى في محاولة جاهدة للنهوض بالفرد السعودي إلى أعلى مستويات الازدهار والتطور، أينما حل أو أقام، ومن ينظر بإمعان إلى إحصائية عام 1380/1379هـ، أي بعد تأسيس الوزارة بست سنوات، يجد أن عدد المدارس في المملكة وصلت إلى (682)، ما بين مدرسة ومركز، بما فيه مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية، في حين وصلت المدارس في عام 1390/1389هـ إلى (2262) ما بين مدرسة ومركز لتعليم الكبار، وهذا يعكس التطور الكبير لعدد الطلاب والدارسين في هذه المدارس، في حين بلغت ميزانية التعليم للعام نفسه (20.000.000) ريال.

3- **المرحلة الثالثة:** وفيها تم اكتمال الهيكل التنظيمي لوزارة المعارف، وتم إنشاء الأقسام والإدارات، وتوزعت الإدارات العامة للتعليم بالمناطق والمحافظات حتى بلغت (42) إدارة تعليمية، تشرف إشرافاً مباشراً على التعليم في مملكتنا، في

الوقت الذي تم إدخال المجموعات الأساسية لخدمات الطلاب، وبعض المواد الدراسية التي تساير ركب الحضارة، وبهذا تكون الوزارة قد أولت الجانب التعليمي كبير الاهتمام، واكتشاف المواهب، والأقلام الواعدة، والغراس المبشرة من خلال أقسام المناشط التي تم تطويرها إلى أفضل مستوى في الوزارة والإدارات التابعة لها على حد سواء، كما اعتنت الوزارة بإصدار النشرات والمجلات التربوية، فكانت مجلة المعرفة أول مجلة متكاملة هادفة فرضت هيبتها على الساحة التربوية، تعنى بالجوانب المختلفة التي من شأنها دفع عملية التربية والتعليم.

كما شهدت هذه المرحلة قفزة نوعية في تنويع قاعدة التعليم من خلال إنشاء المدارس الصناعية، والتجارية، ورياض الأطفال، ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، والتعليم الخاص، وعدد ليس بالقليل من الكليات العسكرية والجامعية في مختلف أنحاء المملكة، كما شهدت هذه المرحلة عناية جمة بالعناصر الفنية، واهتماماً بتدريب العاملين في مجال التربية والتعليم، وفي مقدمتهم المعلمين الذين كانوا وما زالوا يخضعون لدورات ولقاءات تربوية تقيمها الوزارة على مستويات مختلفة، ومراكز متباينة. ولعل إحصائية عام 1423/1422هـ تبين لنا صدق ما أشرنا إليه سابقاً، ففي هذه الإحصائية:

1- وصل عدد المدارس الحكومية في مختلف المراحل التعليمية بالمملكة إلى (10991) مدرسة يدرس بها (1.991.224) طالباً، ويدرس فيها من المعلمين (157.549) معلماً.
2- وصلت أعداد المدارس التي تشرف عليها بعض الجهات الحكومية والأهلية إلى (1181) مدرسة يدرس بها (264.239) طالباً، ويدرس فيها من المعلمين (21.642) معلماً.
3- وهناك مئات الألوف من الطلاب والطالبات في الجامعات والكليات والمعاهد ومدارس البنات.
4- ومما سبق يتبين أن التعليم قد شمل جميع أفراد المجتمع، لاغياً بذلك كل الفروق بين الناس، هذا فضلاً عن التعليم الفني والمهني الذي تقوم به

المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، وبعض الجهات الأخرى كوزارة الدفاع، والطيران، والحرس الوطني.

والحق أن هذه القفزة النوعية تحققت بفضل الله تعالى، ثم بفضل اهتمامات رائد التعليم الأول خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز، الذي كانت له اليد الأولى، والقول الصائب في دفع مسيرة التعليم في بلادنا، فقد نهض بها وزيراً، وأعلاها وشرفها ملكاً أيده الله، وما في أقواله، حفظه الله يترجم بوضوح ما أشرنا إليه، ومن ذلك قوله: (إن العلم يجب أن يدخل في كل بيت في هذه البلاد)، وقد تم بحمد الله (الحجيري، 1424هـ).

الجهات المشرفة على التعليم في المملكة العربية السعودية:

أولاً: وزارة التربية والتعليم:

وهي أكبر الجهات المشرفة على التعليم، إذ تختص بالإشراف على تعليم البنين والبنات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

1- تعليم البنين: مر تعليم البنين بفترتين:

(أ) فترة البيانات الأولى، وكانت باسم (مديرية المعارف)، واستمرت من عام 1344هـ إلى عام 1373هـ.

(ب) ثم جاءت الفترة الثانية، فترة الانطلاقة الكبرى من عام 1373هـ إلى يومنا هذا، ويحسن بنا في هذا المقام أن نعطي نبذة عن المديرية، وأبرز إنجازاتها، ثم نتحدث عن دور وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم حالياً).

(أ) مديرية المعارف:

صدر مرسوم ملكي في 1344/9/1هـ ينص على إنشاء مديرية للمعارف لتكون حجر الأساس للنظام التعليمي الحديث، وتبلورت أهدافها في (نشر العلوم والمعارف والصنايع، وافتتاح المكاتب والمدارس، ورعاية المعاهد العلمية، والاعتناء بأصول الدين الحنيف)، وتتولى المديرية آنذاك الإشراف على جميع المدارس في المملكة، وكانت تتبع إدارياً لوزارة الداخلية؛ فاتجهت في بداياتها الأولى إلى تنظيم التعليم، وأصدرت عدة أنظمة أسهمت في نهضة التعليم الأولى؛ حيث وضعت نظام التدريس العام في المسجد الحرام عام 1345هـ، وأصدرت قراراً بتشكيل مجلس

للمعارف في عام 1346هـ، وكان الهدف من إنشائه وضع نظام تعليمي في الحجاز بحيث يكون على النحو التالي:

"التعليم من أربع مراحل (تحضيري – ابتدائي – ثانوي – عالي)، إضافة إلى السعي لجعل التعليم الابتدائي مجاناً وإجبارياً، مع توحيد التعليم في منطقة الحجاز في البداية".

وشكلت المديرية هيئة لمراقبة الدروس، والتدريس في الحرم عام 1347هـ، وفي العام نفسه أصدرت نظام المدارس، وهو أول نظام للتعليم في المملكة.

ثم بعد الإعلان عن توحيد المملكة العربية السعودية عام 1351هـ أصبحت وظيفة مديرية المعارف هي الإشراف على جميع شؤون التعليم في مختلف أرجاء المملكة، بعد أن كان الإشراف مقتصراً من الناحية الفعلية على مدارس الحجاز، فصدر نظام لمديرية المعارف عام 1357هـ، استمر إلى إنشاء الوزارة، واشتمل على نقاط عدة، من أهمها:

(1) مدير المعارف هو المرجع الأول في المديرية، وله الحق في إصدار التعليمات.

(2) تشكيل مجلس للمعارف من ثمانية أعضاء مدته سنتان، ويكون من صلاحياته إقرار المناهج، وتأسيس المدارس الجديدة، وإيفاد البعثات العلمية، والإشراف على الاختبارات النهائية في جميع المدارس.

(3) تشكيل الهيئة الإدارية من المفتش الأول، والمفتش الثاني، والمفتش الثالث، ورئيس مكتب المعارف، ومدير المعهد السعودي، ومدير مدرسة تحضير البعثات، ووكيل الهيئة الإدارية؛ مع وضع التقارير الخاصة بخطط المعارف، ووضع مشروع مناهج التعليم، وتوزيع المعلمين على المدارس، ووضع تقارير الكفاية، واقتراح فتح مدارس جديدة.

ثم صدر نظام المدارس الأهلية عام 1357هـ، ونظام المدارس الخصوصية عام 1371هـ، كما قامت مديرية المعارف بافتتاح المدارس الليلية والقروية، وبعض المدارس المهنية، وأنشأت المعاهد العلمية، ومدارس الأمراء ومدارس تحضير البعثات، وأسهمت في وضع اللبنات الأولى للتعليم العالي بإنشاء كلية الشريعة في مكة المكرمة عام 1369هـ، وكلية المعلمين عام 1372هـ.

إن جهود مديرية المعارف ومعتمدياتها، وتاريخ مجلس المعارف ومهامه، وأنظمة المدارس ومراحلها، وما صاحب ذلك من نهضة تعليمية تمثل مرحلة مهمة من تاريخ التعليم الذي يستحق أن نقف عنده كثيراً لنعرف أهمية البدايات – على تواضعها – في صنع الإنجازات المتلاحقة، وما عرفته البلاد من نظام التعليم الحديث الموحد الشامل المتدرج.

كما نقف كذلك عند أمر في غاية الأهمية، وهو حرص الملك عبد العزيز على تكوين بعثة تعليمية – رغم ضعف الإمكانات والخبرات – فكان يدفع الناس إلى التعليم دفعاً، ويفتح المدارس، ويتابع بنفسه مسيرة التعليم الأولى، ويستقدم المعلمين من خارج المملكة، ويذلل الصعوبات، ويرد على الإشكالات والأعذار التي يعتذر بها بعض الأهالي الذين كانوا يحتاجون خدمات أبنائهم في الفلاحة والرعي والتجارة؛ فكان هذا الإصرار والمتابعة منه – رحمه الله – دليلاً على ما يتمتع به من إدراك لأهمية التعليم، ودوره الأساسي في التنمية الداخلية والعزة والمكانة الخارجية.

(ب)تأسيس وزارة المعارف (وزارة التربية والتعليم حالياً):

كان إنشاء وزارة المعارف عام 1373هـ بمرسوم ملكي كريم امتداداً لمديرية المعارف، ودفعة جديدة للتعليم؛ حين تولى مهامها أول وزير للمعارف سمو الأمير فهد بن عبد العزيز – حفظه الله –، وكان رقم المرسوم (2950/26/3/5) في 18 ربيع الآخر من العام المذكور، وقد أسند إلى وزارة المعارف التخطيط، والإشراف على التعليم العام للبنين في مراحله الثلاث (الابتدائي – المتوسط – الثانوي)، سواء الحكومية منها أو الأهلية، النهارية أو الليلية، إضافة إلى معاهد وكليات ومراكز إعداد المعلمين، وتم في ذلك العهد رسم السياسات التعليمية الطموحة ومتابعتها، ووضع المناهج الدراسية، وتأليف الكتب المقررة، وتطوير أساليب التعليم، واستقدام المعلمين المؤهلين من بعض الدول العربية الشقيقة، إضافة لتمثيل المملكة في المنظمات والمؤتمرات واللقاءات العربية والدولية المختصة بالتربية والتعليم.

وقد حققت وزارة التربية والتعليم قفزات تطويرية سواء على مستوى السياسات والأنظمة، أو المناهج والمقررات، أو النشاط، أو الوسائل، وغير ذلك. ويكفي الوزارة فخراً أنه انبثق عنها كل الجهات المشرفة على التعليم، فقد انبثقت عنها وزارة التعليم العالي، والرئاسة العامة لتعليم البنات، والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.

2- تعليم البنات:

مر تعليم الفتاة في المملكة بالمراحل نفسها التي مر بها تعليم البنين وهي:

(أ) مرحلة الكتاتيب، وكانت تقوم مجموعة من النساء بتعليم البنات في بيوتهن أو بعض الأماكن المخصصة لهذا الأمر.

(ب) مرحلة المدارس الأهلية والخيرية: وهذه المدارس افتتحت قبل الرئاسة بزمن، وكان أكثر هذه المدارس بالحجاز.

(ج) مرحلة تأسيس الرئاسة العامة: وقد صدر الأمر الملكي بإنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات في 1379/4/20هـ، وبعد معارضة من بعض الأهالي بسبب تخوفهم من الأثر السلبي للتعليم على المرأة، لكن هذه المعارضة أخذت تتلاشى بعد رؤيتهم للنتائج الحسنة لهذا التعليم الذي علم المرأة شؤون دينها ودنياها، وقد شملت القطاعات التعليمية للرئاسة دور الحضانة، ورياض الأطفال، والتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، ومراكز للتدريب على التفصيل، والخياطة، والمعاهد الثانوية المهنية، ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، والتعليم الخاص، والكليات المتوسطة، ومدارس محو الأمية، والتعليم الأهلي، والتعليم العالي للفتيات، والدراسات العليا، والكليات المطورة، بالإضافة لخدمات الرعاية الصحية، وخدمات النقل، والخدمات الاجتماعية. وقد بدأ التطور الإداري للرئاسة منذ إنشائها، وقد صدر أول هيكل للرئاسة عام 1396هـ، ثم جرت تعديلات على الهيكل عام 1400هـ، ثم في الأعوام 1401هـ، 1402هـ، 1404هـ، 1405هـ، 1410هـ على التوالي؛ وتم في هذه التعديلات استحداث أنظمة جديدة، وفتح العديد من إدارات التعليم التابعة لها.

(د) دمج الرئاسة العامة لتعليم البنات بوزارة التربية والتعليم، بموجب الأمر الملكي ذي الرقم (أ/2) في 1423/1/10هـ القاضي بدمج الرئاسة العامة لتعليم البنات بوزارة التربية والتعليم، وتعيين نائب لوزير التربية والتعليم لشؤون تعليم البنات توحيداً للإجراءات الإشرافية والإدارية (وزارة التربية والتعليم، 2004).

التعليم في منطقة تبوك:

لقد نال التعليم في منطقة تبوك قسطاً وافراً من اهتمام الدولة وعنايتها، مثلها مثل بقية مناطق المملكة الأخرى، أما بداية التعليم بالمنطقة فتعود إلى عام 1344هـ، حيث افتتح في ذلك الآن ثلاث مدارس باسم المدارس الأميرية، في كل من: محافظة ضبا، والوجه، واملج. وفي عام 1360هـ افتتحت أول مدرسة ابتدائية في مدينة تبوك، وبعد ذلك توالى افتتاح العديد من المدارس في مختلف مدن المنطقة وقراها وهجرها، ونظراً لهذا التوسع وانتشار المدارس في المنطقة قامت وزارة المعارف آنذاك بافتتاح مكتب إشراف على التعليم في منطقة تبوك عام 1385هـ، وكان مرتبطاً بإدارة تعليم منطقة المدينة المنورة، وفي عام 1386هـ ارتبط المكتب بوزارة المعارف مباشرة، وفي عام 1396هـ تحول مسمى المكتب إلى إدارة تعليم منطقة تبوك، ومن ثم الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك في 1415/7/1هـ لتصبح حالياً، وبعد تغير وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك.

لقد أصبحت المدارس الحكومية في نمو مطرد، ففي العام الذي تم فيه افتتاح مكتب الإشراف على التعليم بمنطقة تبوك كانت أعداد المدارس لا تتجاوز (13) مدرسة ابتدائية، و(3) مدارس متوسطة في تبوك، وبعض المحافظات التابعة لها، تضم مجتمعة (1300) طالب، في حين بلغت أعداد هذه المدارس في العام الدراسي 1396/1395هـ (49) مدرسة في جميع المراحل الدراسية بالمنطقة، يدرس فيها من الطلاب ما يزيد على (8500) طالب لتصل هذه الأعداد في العام الدراسي 1421/1420هـ إلى (306) مدرسة يدرس فيها أكثر من (65) ألف طالب يتولى تعليمهم بما يقارب من (4000) معلم في مختلف المراحل الدراسية. يضاف إلى ذلك

أكثر من (70) مدرسة لمحو الأمية وتعليم الكبار، يدرس فيها ما يزيد على (5000) دارس، كما توجد خمسة مراكز إشراف على التعليم في كل من محافظة أملج الذي تأسس عام 1411هـ، ومحافظتي الوجه، وتيماء اللذان تأسسا عام 1419هـ، ومحافظة ضباء الذي تأسس عام 1420هـ، ومحافظة حقل الذي تأسس عام 1424هـ، وذلك للإشراف على مدارس تلك المحافظات والمراكز التابعة. كما أن التعليم في منطقة تبوك لم يقتصر على التعليم العام بل تعداه إلى التعليم الفني والمهني والمعاهد المتخصصة؛ كمعهد التربية الفكرية الذي تأسس عام 1414هـ، ومعهد الأمل للصم الذي تأسس عام 1409هـ، والمعهد الثانوي للمراقبين الفنيين الذي تأسس عام 1405/1403هـ، بالإضافة لكلية المعلمين التي تأسست عام 1406هـ، لسد حاجة المنطقة من المعلمين، بالإضافة إلى المعهد العلمي التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الذي تأسس عام 1384هـ، وكلية المجتمع التي تأسست عام 1419هـ التابعة لجامعة الملك عبد العزيز بجدة، وكلية التقنية التي تأسست عام 1422هـ، إلى جانب هذا كله توجد بالمنطقة مكتبة عامة للرجال تأسست عام 1392هـ، وأخرى نسائية أهلية، وعدد من الوحدات الصحية المدرسية في كل من تبوك والمحافظات والمراكز التابعة لها، وذلك لتقديم الخدمات العامة للطلاب، ولكافة العاملين في حقل التعليم بالمنطقة، بالإضافة إلى مركز الملك فيصل الكشفي الذي تأسس عام 1400هـ لممارسة المناشط الكشفية لطلبة المنطقة (الحجيري، 1424هـ).

2-1 مشكلة الدراسة ومبرراتها:

تعد القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، فهي محور العملية الإدارية وإحدى المميزات الرئيسة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة. فالقيادة بالنسبة للمنظمة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل، ورد الفعل، وتنسيقها وفقاً للظروف المحيطة، فهي متأثرة ومؤثرة بالبيئة التي تعمل فيها. وتعتبر القيادة الفعالة أحد العناصر النادرة التي تعاني من نقصها المجتمعات النامية والمتقدمة على السواء.

وعلى الرغم من أن حركات الإصلاح برمتها تبقى موضع جدل ونقاش، إلا أن دور القيادة التعليمية في الإصلاح كان أحد النتاجات المهمة التي تم الإقرار بها. فالقيادة التعليمية الفاعلة تكاد تكون مطلباً أساسياً ومهماً لأي إصلاح.

ورغم تأكيد أهمية الدور الذي تلعبه الإدارة المدرسية في تطوير العملية التعليمية، وعدها المدخل الرئيس والأساس للولوج إلى أية عملية إصلاح، إلا أن واقع الإدارة المدرسية على المستوى العربي ما زال دون مستوى الطموح والتوقعات. ويؤكد ذلك ما ذهب إليه عبد الدايم (2000) من أن إدارة التربية في البلاد العربية ينبغي أن تكون إدارة تطوير لا إدارة تسيير، وأن تجديد الإدارة التربوية يتطلب أموراً أخرى، كاللجوء إلى اللامركزية، وتطوير أساليب إعداد الميزانية، وربط التعليم بالعمل ومواقعه، ووضع السياسات التربوية والخطط التربوية في إطار خطط التنمية الشاملة، فمشكلة التربية حقيقة مشكلة تنظيمه إدارية قبل أي شيء آخر.

وبالرغم من أن الاهتمام بدراسة واقع الممارسات القيادية لمديري المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية قد بدأ منذ مطلع الثمانينيات، إلا أنه لا زالت هناك كثير من التساؤلات حول واقع الممارسات القيادية التعليمية الأفضل، والأكثر فاعلية للمؤسسة التعليمية في تحقيق الأهداف.

وهذا يؤكد حجم ما يقع على مديري المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية مسؤولية كبيرة في تحقيق الأهداف المنشودة، لذا يلعب واقع الممارسات القيادية التعليمية دوراً مهماً، وأثراً إيجابياً في تهيئة المناخ والعمل الأكاديمي الأفضل.

والملاحظ، ومن خلال الاطلاع عن كثب على أداءات مديري المدارس، نلحظ أن عملية التغير في الإدارة تسير بشكل بطيء وعشوائي، ومشدود نحو الإرث القديم لهذا المفهوم متمثلاً بالجوانب الإدارية، وعدها أولويات متجددة على حساب الجوانب الفنية المؤثرة في قيادة العملية التعليمية نحو ضروب الإبداع والتجديد؛ كي يتمكن النظام التربوي من القيام بدوره البنائي في تخريج قيادات مؤهلة وفاعلة.

كما لوحظ، من خلال الدراسة الاستطلاعية، والزيارات الميدانية، واللقاءات التي أجريت لأغراض الدراسة أن هناك شعوراً بعدم الرضا والارتياح عن واقع عملية التعلم والتعليم.

ومما سبق، وانسجاماً مع الخطط الطموحة للارتقاء بواقع القيادة التعليمية وتطويرها، تأتي هذه الدراسة للوقوف على واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس بهدف تطوير ممارساتهم المهنية، مما يسهم في تطوير فهم أعمق للعملية التعليمية، والوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها، وبناء برامج للتدريب والتأهيل، تطال كافة العاملين، وعلى رأسهم القياديين التعليميين؛ وصولاً إلى بروز أجيال جديدة تتبنى المفاهيم الإدارية الحديثة، وتمتلك الكفاءات الإدارية والتعليمية التي تؤهلهم لقيادة مؤسساتهم بكفاءة، بدلاً من الأجيال الذين يتبنون المفاهيم الإدارية التقليدية المتدنية القائمة على الضبط، والسيطرة، وسوء التصرف، ومقاومة التغيير والتجديد، وإهدار الوقت.

لهذا تمحورت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

3-1 هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزى لوظيفتهم التربوية؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

4-1 أهمية الدراسة:

ثمة مسوغات عدة تؤكد أهمية هذه الدراسة لعل من أبرزها:

1- تزويد القائمين على برامج تدريب مديري المدارس بتغذية راجعة تطويرية عن واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس، مما يساعدهم على تصميم برامج تدريبية.

2- تزويد أقسام الإدارة التربوية في الجامعات بتغذية راجعة عن واقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس؛ مما يتيح لها تضمين مساقات وبرامج تعمل على تحقيق ممارسات قيادية تعليمية.

3- تبصر مديري المدارس ومساعديهم بالمهام والأدوار القيادية التعليمية المتوقع منهم ممارستها، مما يسهم في توضيح الدور وتطوير فهم أفضل له.

4- توجيه مسارات الباحثين والدارسين لموضوع القيادة التعليمية الذي يتسم بالجدة والحداثة.

5- تزويد القائمين على تقويم أداء المديرين بمؤشرات أداء تعليمية تعينهم على تقويم أداء المديرين.

وتكمن أهمية الدراسة في كونها مكملة للدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، وغطت بعض جوانب النقص فيها، وبذلك فهي أضافت بعداً جديداً يتمثل في التطبيق الميداني بما يعكس الخصوصية السعودية (تبوك)، فهي حقيقة قد أثرت الفكر التربوي عموماً، والفكر الإداري خصوصاً.

5-1 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على مديري المدارس والمشرفين التربويين العاملين في منطقة تبوك التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2005/2004.

6-1 التعريفات الإجرائية:

فيما يلي تعريف لبعض المصطلحات التي وردت في الدراسة:

1- **الممارسات القيادية التعليمية:** مجموعة الأعمال الإجرائية التي يقوم بها مدير المدرسة ويمارسها، ضمن المجالات التالية: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، الرؤية والرسالة والأهداف، وسوف يتم قياس ممارسات القياده التعليمية من خلال الإستبانة التي طورت في الدراسة.

2- **المشرف التربوي:** هو الشخص الذي يقدم خدمات فنية متخصصة للموارد البشرية العاملة في الميدان؛ كي تنعكس على النمو المهني لتاك الموارد بهدف إحداث مزيد من التحسين للنتاجات التربوية، وتطويرها بصورة رؤيوية ومستمرة.

3- **مدير المدرسة:** هو الشخص المعين رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، والمكلف بتسيير شؤون المدرسة من جميع النواحي الإدارية والفنية، بهدف تحسين العملية التعلمية/ التعليمية من خلال إدارة الموارد البشرية والمادية.

4- **المدارس الحكومية:** ويقصد بها المدارس التي تنشئها وتديرها وزارة التربية والتعليم مباشرة بالمملكة العربية السعودية.

5- **الخبرة:** ويقصد بها عدد السنوات التي أمضاها مدير المدرسة أو المشرف التربوي في عمله الحالي كمدير مدرسة، أو كمشرف تربوي، وتقسم إلى مستويين هما: خمس سنوات فأقل، وأكثر من خمس سنوات.

6- **المؤهل العلمي:** ويقصد به الشهادة العلمية التي يحملها مدير المدرسة أو المشرف التربوي، وتقسم إلى: دبلوم، وبكالوريوس، وما فوق البكالوريوس.

7- **منطقة تبوك التعليمية:** ويقصد بها الإدارة العامة للتعليم لمنطقة تبوك، ومراكز الإشراف التابعة لها في محافظات: ضبا، والوجه، واملج، وتيماء، وحقل، ومدارس مراكز البدع، وحالة عمار، ومدارس القرى التابعة لها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد التربية أداة ناجعة لرسم معالم التقدم، والرقي والرفاه في المجتمعات، ووسيلة لا مفر منها للحاق بركب الأمم المتحضرة، ولقد تنبهت المجتمعات لأهميتها، فباتت تراجع أنظمتها التربوية باستمرار؛ لتحسينها وتطويرها، بوصفها المدخل الرئيس للارتقاء بواقع الحاضر إلى المستقبل المنشود، فما هذا التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي نشهده إلا نتاجاً لأنظمة تربوية حية، تحكمها فلسفة هادفة، وفكر تربوي رفيع، ويقودها أفراد رؤيويون يحسنون استقصاء الماضي، ويجيدون قراءة الحاضر، ويبدعون في استشراف المستقبل، ويعدون له الإعداد الذي يليق به، وحتى تقطف هذه المراجعة ثمارها المبتغاة، فلا بد أن ترتكز إلى المدرسة بوصفها اللبنة الرئيسة التي يستند إليها النظام، والقاعدة الأساس التي تنطلق منها شرارة الإصلاح والتغيير، ممثلة بإدارتها التي يقع على عاتقها مسؤولية توجيه وقيادة المدرسة.

فالإدارة أداة تطوير للمجتمع تعمل على تقدمه ورفاهيته باستغلال الطاقات المتوفرة لديه، بما يخدم مصلحة أفراده. وقد تعددت التعريفات حول الإدارة، غير أن رجال الفكر الإداري اتفقوا على أنها تعني الوظيفة أو النشاط الذي يقوم به المديرون لتحقيق هدف مشترك، وفي هذا السياق أكد الطويل (1998) بأن الإدارة توجيه نشاط مجموعة من الأفراد وجهودهم نحو تحقيق هدف مشترك من خلال تنسيق جهودهم وتنظيمها، فالإدارة وظيفة إنسانية، ضرورية لاستغلال موارد المجتمع، ولتحقيق رفاهه وتقدمه. فوظيفة الإدارة: استخدام جميع الإمكانيات والقدرات والتسهيلات التي تتوفر في البيئة المعنية استخداماً يتم ضمن إطار هذه البيئة وحدودها؛ بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من الإنتاج بطريقة فعالة مثمرة ومتميزة، وبأقل تكلفة ممكنة.

وبعد نشر التقرير الأمريكي "أمة في خطر" (Nation At Risk)، الذي قدمته اللجنة القومية المكلفة بدراسة وسائل إنجاز التفوق والسبق، الذي تضمن إشارات واضحة وصريحة إلى ضعف الكفاءة القيادية في استثمار مدخلات النظام التربوي

الأمريكي، كما عد ذلك دليلاً ساطعاً على مساءلة دولة متقدمة لواقع نظامها التربوي ومترتباته، وعلى اكتشاف جوانب أخرى تنم عن عدم الرضا والقناعة بأداء النظام، وما يترتب على ذلك من إجراءات تصحيح للمسار التربوي الأمريكي (الطويل، 2001).

حيث كان لهذا التقرير الوقع المؤثر على راسمي السياسة التربوية، فزخر عهد الثمانينات من القرن المنصرم بحركات الإصلاح والتطوير لأداءات النظام التربوي بوصفه المدخل لتطوير الأمة والارتقاء بها.

ونتيجة لتلك المراجعات التي طالت أنظمت الدول ومؤسستها المختلفة سوا التعليمية أو السياسية أو العسكرية أو الاقتصادية التي هي نتاج لمخرجات مؤسستها التعليمية، وبذلك فقد عمدت إلى الإصلاح من خلال مدارسها وقياداتها التعليمية محتملتا لعبء معارضات التغيير التي تشده إلى أرثة القديم المثقل بالتقليدية مقرتا بدور القيادة التعليمية في تطوير وإصلاح المجتمعات .

ومما زاد من وتيرة هذا الاهتمام زخم المطالبات التي تعالت في عهد الثمانينات من القرن المنصرم التي تنادي بإصلاح النظم التربوية، وعلى رأسها قيادتها بوصفها العامل المفتاحي والرئيس في عملية الإصلاح ونجاحه وتحقيق مراميه. فإذا كانت التربية بمفهومها المعاصر عملية للتغيير والتطوير، ولها من الآثار والنتائج الإيجابية ما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائط الإصلاح في أي دولة، فإن نتائج هذه العملية مناطة إلى حد كبير بإدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتوجيهها على أساس أن النجاح في أي عمل أو تنظيم يعتمد على الطريقة أو الأسلوب، الذي تدار به تلك الأعمال أو التنظيمات، وقدرة تلك التنظيمات على توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها (اليونسكو، 1996).

وفضلاً عن ذلك، فقد تغيرت النظرة لما هو متوقع من الإداري التربوي القيام به؛ نتيجة للتغيرات الدراماتيكية التي شملت مناحي الحياة كافة، ومنها التربية. إذ أضحت المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة، وانفجاراً معرفياً متنامياً، وتحولا من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات مفتوحة في ظل عالم القرية الصغيرة،

وعليه أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير قياداتها التربوية؛ لتعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور والتنمية (الطويل، 1999).

إن الأهداف العظيمة لا تنجز بدون الجماعة، والجماعة لا تنتظم في مسيرة الإنجاز بدون قائد يمارس دوره في تنسيق جهود أفرادها، وصولاً بهم إلى تحقيق الأهداف؛ إذ يقع على عاتقه مسؤولية تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة بأعلى درجة من الكفاية، وبالشكل الذي يكفل نجاحها. فبالقدر الذي يكون فيه القائد ناجحاً في القيام بمهامه، يكون فيه قادراً على تحقيق أهداف المؤسسة، وبعكس ذلك يصبح السلوك القيادي الخاطئ عاملاً معيقاً للمؤسسة عن بلوغها لأهدافها المنشودة.

القيادة:

تعد القيادة إحدى المحددات المركزية التي تسهم في تحديد طبيعة التفاعلات داخل الجماعة، فالقيادة تمارس دوراً رئيساً في النشاط الإنتاجي والخدمات من خلال التأثير في اتجاهات العاملين، وسلوكهم، ومدى توحدهم بأهدافها المنظمة، فضلاً عن أن طبيعة القيادة تحدد خصائص بيئة العمل والتي يقضي العاملون فيها معظم أوقاتهم، مما يؤثر ليس فقط في مدى رضاهم عن عملهم بل في مدى رضاهم عن حياتهم بشكل عام. فالإداريون بالرغم من أنهم قلة، إلا أنهم لا يحددون قدرة الأغلبية على الفعل، ويولون طاقاتها القبلة التي يرضونها، ويسهمون في إيجاد المناخ الذي يفجر تلك الطاقات، ويحولها إلى فعل إيجابي من خلال أفكارهم الإبداعية الأصيلة التي تسعى لتجديد المتوارث، وتحسينه وابتكار المستحدث من النمط والإجراءات في المجالات الإدارية والفنية، وفي أساليب التعاون مع الجماعة، ومن ثم فإن الكشف عن تصورات هؤلاء الإداريين، وتقويم ممارستهم، والإحاطة بمشكلاتهم يكتسب قيمة إضافية تحددها مساحة المجال الحيوي الذي ينشطون في محيطه والذي يمثل في المجتمع نفسه الذي يتشكل في معظمه من مجموعة الأتباع.

وتكمن قيمة العلم في قدرته على اكتشاف القوانين التي تحكم الظواهر للوصول إلى مبادئ واضحة للسيطرة عليها، لذا يجب على الباحث في العلوم السلوكية أن يكشف عن المبادئ العامة التي تحكم ظاهرة القيادة؛ ذلك أن الوقوف على تلك القوانين من شأنه أن يمكننا من تصميم برامج لتأهيل وتنمية الإداريين،

فمثلاً، حين نتعرف على طبيعة أبعاد السلوك الإداري الفعال في أنواع معينة من الأعمال والهيئات يتأتى لنا تدريب الإداريين الحاليين على تلك الأساليب في المواقف المشابهة، وكذلك فإن تبصير الإداريين بالعواقب السلبية لبعض أساليب القيادة، وخاصة بالنسبة للمرؤوسين والتي تتمثل في تبنيهم اتجاهات سلبية نحو الإداريين أو زيادة معدل الغياب، أو عدم الرضا، أو خفض الإنتاجية أو انخفاضها قد ينمي لدى هؤلاء الإداريين القدرة على المراقبة الذاتية لسلوكهم اليومي، وسلوك الآخرين، والقدرة على تشخيص الموقف واقتراح أفضل السبل للتعامل معه، بالإضافة إلى تنمية عادة ممارسة النقد الذاتي لتلك الأساليب لسلبية التي اعتادوا عليها بهدف التخلص منها (شوقي، 1992).

إن أي قائد لأي مؤسسة، مهما كان نوعها، فأنه يقع على عاتق القائد، وعلى الفريق الذي يعمل معه مسؤولية تحقيق ما تسعى إليه مؤسسته من تحقيق أهدافها، وأهداف العاملين فيها.

حيث يعتبر النمط القيادي العامل الرئيسي في نجاح المؤسسات أو فشلها بعامة، والمؤسسات التربوية بخاصة؛ وذلك لما للقائد التربوي من دور حاسم في التأثير في سلوك أعضاء هيئة التدريس، وفي خلق الجو العلمي الفعال الذي يمثل استثماراً فاعلاً في التحصيل العلمي للطلبة، وبالقدر الذي يكون فيه القائد التربوي قادراً على القيام بمهماته من تخطيط وتنظيم، وتوجيه، ورقابة، وتشجيع العاملين وحفزهم على تحقيق أهداف المؤسسة، وبخلاف ذلك تتعثر المؤسسة، ويصعب تحقيق الأهداف التي تتوخاها (الأشقر، 1994).

ولأهمية القيادة، فقد بدأ اهتمام الفلاسفة والمفكرين في دراسة الأنماط القيادية منذ أقدم العصور، ولم ينقطع هذا الاهتمام حتى عصرنا الحالي، فلم تعد تقتصر القيادة على القيادة السياسية أو العسكرية فحسب، وإنما تعدى ذلك ليشمل القيادة التربوية (النعيمي، 1994).

لقد أصبح مفهوم القيادة من أكثر المفاهيم شيوعاً في المؤسسات الحديثة. وبالرغم من هذا الشيوع، إلا أن هذا المفهوم ما زال يكتنفه الغموض، ويفتقر إلى الدقة في استخدامه في الأوساط الإدارية. حيث يخلط بعض الباحثين أو الدارسين

بين مفهوم القيادة ومفهوم الإدارة، ويتم استخدامهما بالتبادل في معظم الأحيان، هذا مع العلم أن المفهومين يختلفان اختلافاً جوهرياً عن بعضهما البعض. فالإداري يمكن أن يكون مديراً فعالاً، ولكن ليس بالضرورة أن يكون المدير قائداً. ولعل هذا ما يفسر الدعوة إلى حاجة المؤسسات الإدارية الحديثة إلى قادة، وليس إلى إداريين. وأن التحدي الذي يواجه المؤسسات الإدارية الحديثة يكمن في ضرورة بروز أجيال جديدة من الإداريين الذين يتبنون المفاهيم الإدارية الحديثة، ويمتلكون الكفاءات الإدارية التي تؤهلهم لقيادة مؤسساتهم بكفاية واقتدار، بدلاً من أجيال الإداريين التقليديين الذين يتبنون المفاهيم الإدارية التقليدية القائمة على الضبط والسيطرة، وتتصف ممارستهم بالتصلب، وسوء التصرف، ومقاومة التغيير والتجديد. فالإداريون هم القادرون على مواجهة التحديات والذين يتحملون المسؤوليات لتحديث المؤسسات التي يتولون قيادتها؛ فهم الذين يحددون الحاجة إلى التغيير، ويخلقون رؤى جديدة، ويحشدون الالتزام لهذه الرؤى، وبالتالي يعيدون تشكيل المؤسسات من جديد. وإن إعادة تشكيل المؤسسات تتطلب رؤى جديدة، وأطراً جديدة لإعادة النظر في الاستراتيجيات والهياكل والأفراد في هذه المؤسسات. وخلال القرن الماضي ، فقد ركزت الدراسات المتعلقة بالقيادة حول ضرورة اعتماد المنحى الديمقراطي في القيادة مقابل المنحى الأوتوقراطي، والقيادة التشاركية مقابل إصدار الأوامر والتعليمات، والقيادة التي تستجيب لحاجات الأفراد في المؤسسة مقابل التركيز على متطلبات العمل. فالقيادة الإدارية – على هذا الأساس – عملية ديمقراطية وتشاركية في صناعة القرار، وتستجيب لحاجات الأفراد في المؤسسة دون تفريط بحاجات العمل، وتحرص على أحداث التغيير أو التطوير والتجديد. (Jreisat, 1996).

مهارات القائد:

هناك العديد من الدراسات والنظريات الأكثر موضوعية في تحليل السلوك الذي يقوم به القائد، حيث ركزت على القادة أنفسهم بحثاً عن الخصائص التي تجعل من شخص معين قائداً، ومن خلال البحث استطاع الباحث حصر هذه النظريات بما يلي:

1- نظريات السمات، والرجل العظيم (التقليدية).

2- النظريات السلوكية.

3- النظريات الموقفية.

ولقد أشارت الأدبيات المتعلقة بالقيادة إلى عدد من المهارات التي يجدر بالإداري امتلاكها، وهي:

1- التخطيط وتحديد الأولويات.

2- القدرة على تنظيم البناء المؤسسي وإقامته.

3- المحافظة على أداء النظام لوظيفته.

4- وضع جدول الأعمال وصناعة القرار.

5- امتلاك الحكمة السياسية.

كما أن أدبيات القيادة كشفت عن عدد من الخصائص التي يتصف بها االقائد، ومنها:

1- القدرة على الاحتمال (درجة عالية من الطاقة والحيوية).

2- الذكاء والحكمة العملية.

3- الاستعداد لتحمل المسؤولية.

4- امتلاك الكفاءات المهنية في مجال العمل الذي يتصدى لقيادته.

5- فهم المرؤوسين الذين يقودهم، ومعرفة احتياجاتهم.

6- مهارة التعامل مع الناس.

7- امتلاك الطموح والحاجة للإنجاز.

8- القدرة على إثارة الدافعية لدى المرؤوسين.

9- الشجاعة والاستعداد للمغامرة والثبات على الموقف.

10- القدرة على الفوز أو تحقيق النجاح مع المحافظة على ثقة المنافسين.

11- القيام بمحاضرات العمل بثقة.

12- القدرة على الهيمنة، أو التأثير على الآخرين.

13- التكيف مع الظروف المحيطة أو المرنة (Gardner, 1993).

إن القيادة تهدف إلى التأثير التوجيهي في سلوك العاملين أفراداً وجماعات، وتنسيق جهودهم وعلاقاتهم، وضرب المثل لهم في الأفعال والتصرفات بما يكفل

تحقيق الأهداف المنشودة، هذا وقد تأكدت أبعاد القيادة من خلال افتراض أن المجموعة العاملة تشترك في العديد من الاحتياجات أهمها:

1) حاجاتهم إلى إعمال يؤدونها، وافتراضياً هو السبب في تشكيل المجموعة، وأفراد هذه المجموعة سوف يكونون غير راضين إذا لم يتمكنوا من أداء هذه الأعمال.

2)حاجتهم إلى أن يعملوا مع بعضهم كفريق، وأن يتم تحفزهم كفريق؛ وبمعنى آخر في حاجة إلى التماسك والتلاحم الاجتماعي.

3)إن كل فرد من أفراد المجموعة له احتياجات شخصية يجب إشباعها من خلال العمل (الخطيب، 1987).

القيادة التعليمية:

يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى؛ كالنظام الاقتصادي، والإعلامي، والسياسي، وغيرها من النظم الاجتماعية. وبما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة، وتفجراً معرفياً متنامياً، وتحولاً من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات منفتحة تتعايش معاً في عالم القرية الصغيرة، فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير القيادات التعليمية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور والتنمية (الطويل، 1999)، إذ إن نجاح أية مؤسسة يعتمد بشكل كبير على فاعلية العنصر البشري، ومستوى أدائه للعمل المكاف به (السعود وبطاح، 1993)، إذ تسعى القيادة التعليمية إلى تنظيم جهود العاملين التربويين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به، وبذويه، وبيئته (العمايرة، 1999).

لقد أصبحت الإدارة التعليمية في هذه الأيام معقدة جداً، فمجتمع اليوم يطلب من مدير المدرسة تحمل مسؤولية أكبر، وتحقيق مستويات نجاح أعلى، والاستمرار في تشغيل مدرسة ناجحة بإمكانات مالية قليلة (Loos, 2001). ولا شك في أن النظرة الحديثة إلى مدير المدرسة تؤكد دوره كقائد تربوي يشرف على مؤسسة

تربوية مهمتها إعداد النشئ، وتربية الأجيال، ويتضمن ذلك دوره الإداري والفني والإنساني (الهدهود و الجبر، 1989).

ولقد أقيمت مؤتمرات عديدة، وأجريت دراسات مختلفة حول الصفات التي يتمتع بها القائد، ومن هذه المؤتمرات: مؤتمر "فاي دلتا كابا" (Phi Delta Cappa) عام 1971، حيث تم تحديد صفات القائد التربوي كما يلي (الهاشل، 1987):

1- أن يكون متعاطفاً مع جماعته.

على القائد أن يكون قادراً على تحديد حاجات جماعته المختلفة، والاستجابة لها. كما أنه ينبغي أن يرى من قبل أفراد المجموعة أنه الشخص الذي يعتمد عليه، فلدى المجموعة القدرة الكافية في التعرف على شخصيته وقبولها أو عدم قبولها، وما إذا كان متجاوباً مع القضايا التي تطرأ من آن لآخر، أو غير متجاوب. ومن هذا المنطلق، فإن لم تقبله الجماعة شخصياً فإنها لن تقبله قائداً.

2- أن يكون عريفاً للجماعة، ويقصد بذلك أن يكون القائد في نظر الجماعة شخصاً متحمساً ومعتدلاً.

3- أن يكون معترفاً به بين أفراد المجموعة.

ينبغي أن يكون القائد شخصاً متميزاً، وذلك بالعمل وفقاً لمبادئ ومعايير الجماعة؛ أي أنه لا يختلف كل الاختلاف معهم، وأن يكون تفكيره شبيهاً بتفكير غالبيتهم عند القضايا الحاسمة.

4- أن يكون مساعداً لأفراد المجموعة.

عليه أن يحرص دائماً على مساعدة الذين يقودهم حين يواجهون مشكلات بين الفينة والأخرى، وعادة ما تقيم الجماعة قائدها بمدى اهتمامه بقضاياهم ومشكلاتهم سواء بتوفير المساعدة المباشرة، أو بترتيب الاتصالات التي قد تؤدي إلى تحقيق الحاجات الشخصية.

5- أن يكون متحكماً في انفعالاته.

على القائد التربوي أن يتصف بالهدوء ورباطة الجأش عند مواجهة الأفراد الذين يبدون اللامبالاة، والسلوك الاستفزازي. والواقع أن القائد التربوي الثابت

والمستقر وغير المنفعل والذي يقف موقف الشخص المعتدل مع الأزمات والمشكلات يحظى باحترام الجماعة دائماً.

6- أن يكون ذكياً.

إن السبب الرئيسي وراء هذا العنصر هو أن معظم أفراد المؤسسات التربوية يتصفون بالذكاء. ولذا فإنهم لا يحترمون إلا القائد الذكي، ومن ثم فعليه أن يلم إلماماً جيداً بالنواحي الأكاديمية، وأن يكون طليق اللسان، مدركاً لكيفية التعامل والتكيف مع العلاقات الاجتماعية، وبإمكانه أن يفوق جماعته بذكائه، وكذلك سلوكه حتى ترى فيه المجموعة أنه الشخصية الأولى بينهم.

7- أن يكون راغباً في تولي زمام القيادة.

ينبغي أن يتسم القائد الناجح بمعرفته بمتطلبات العمل، ويدرك دوره، ويتقبل مسؤولياته، وذلك انطلاقاً من رغبته في العمل.

وتظهر عناصر القيادة في أي موقف يجد فيه القائد نفسه معنياً بالتأثير في جماعة العمل من خلال إقناعهم بالعمل وأهدافه، ويتم ذلك في مواقف وظروف معينة، ومن خلال وجود نظم وقواعد موضوعية تصدرها الإدارة من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها جميع الأطراف. ومن أهم هذه العناصر كما أوردها السلمي (1989)، الطيب (1992)، أحمد (1993)، زكريا (1997)، كنعان (1998):

1- القائد:

ويعد من أهم العناصر لأنه يؤثر في الأفراد، ويحقق لهم ما يرغبون به، ويلبي حاجاتهم وطموحاتهم؛ فهو الذي يرسم السياسات، ويتخذ القرارات، ويسعى دوماً لإيجاد التوازن بين الوظائف والعمليات التي يتولى إدارتها، ويميل إلى الابتعاد عن عنصر المخاطرة، ويسعى القائد دائماً إلى التغيير لمواكبة المستجدات، وتبني الأساليب الحديثة والإبداع فيها، فضلاً عن قدرته على التحليل والتقييم من خلال امتلاكه رؤية مستقبلية، وقدرته على تحويل هذه الرؤية إلى حقيقة.

2- جماعة العمل:

وهم من العناصر الأساسية في القيادة التي بواسطتها ستتحقق الأهداف، وقد عرف علماء النفس هذه الجماعة بأنها: "وحدة تتألف من مجموعة من الأفراد يدركون وحدتهم الجماعية، ولديهم القدرة على العمل أو يعملون بالفعل بطريقة متحدة إزاء البيئة التي تجمعهم" (زكريا، 1997).

وهناك نوعان من الجماعة، يسمى النوع الأول بـ"الجماعة المتزاملة"، حيث يعمل كل فرد فيها بمفرده، ويكون مجهود الجماعة هو تجميع للجهود الفردية، أما النوع الثاني فهي "الجماعة المتفاعلة" حيث يعمل كل فرد فيها على تحقيق الأهداف المشتركة للجماعة، ويحدث بين أفرادها تفاعل وتأثير مشترك يتصف بالإنتاجية العالية، والروح المعنوية المرتفعة.

أما في التنظيم الإداري للمؤسسات، فهناك نوعان من الجماعات هما: "الجماعات الرسمية" التي يحدد النظام أدوارها ووظائفها، و"الجماعات غير الرسمية" التي تنشأ حسب المصالح والمعتقدات والأمزجة.

ومن أهم العوامل التي قد تؤدي إلى ظهور التجمعات غير الرسمية هو عدم سلامة البناء الرسمي للمنظمة، وتقصير القائد الرسمي في أداء مهامه ومسؤولياته الاجتماعية كقائد، واعتماده على سلطته الرسمية، وابتعاده عن جماعة العمل، وفشله في تحقيق التلاؤم والانسجام بين أعضاء الجماعة، وعدم تفضيل تحقيق أهداف المؤسسة على أعضاء الجماعة.

3- الموقف:

يتفاعل القائد مع مرؤوسيه بوجود مواقف محددة، حيث تظهر بعض المشكلات أو المعيقات التي تفرض نفسها على طبيعة العلاقة القائمة بين القائد والمرؤوسين. إن الموقف يعمل على خلق القيادات، كما قد يفرض بعض الشروط التي تكون خارجة عن إرادة القائد، وعندها يستطيع القائد أن يحدد أسلوبه القيادي في تعامله مع هذا الموقف.

4- النظام والتعليمات:

يتعامل القائد مع المرؤوسين ضمن قواعد وتعليمات ونظم معينة تصدرها الإدارة العليا أو الدولة، وفي ضوء هذه القواعد تتحدد العلاقات بين القائد والمرؤوسين، وترسم الملامح والأدوار لتحقيق الأهداف. والقيادة الفعالة هي القادرة على الاستفادة من هذه النظم والقوانين والتعليمات في سبيل تحقيق أهداف العاملين وأهداف المنظمة.

ولعل دور القائد يتجلى في إيجاد وابتداع الثقافة التنظيمية التي تساعد على تطوير المنظمة ونموها، واستكشاف الاحتياجات المستقبلية.

5- الأهداف:

تعد الأهداف بمثابة النتائج التي تعمل المنظمة من أجلها من خلال استخدام الموارد المادية والبشرية، والطاقات المتاحة. ويسعى القائد في إدارته إلى تحقيق جميع الأهداف بفاعلية، حيث توجد أهداف تخص الجماعة، وأخرى تخص المنظمة، وثالثة تخص القائد نفسه، فكيف للقائد أن يرضي جميع الأطراف، على الرغم من حدوث التعارض بين الأهداف؟ وهنا تأتي براعة القائد.

إن مدير المدرسة المثالي هو أقرب المسؤولين في المؤسسة التربوية على متابعة العملية التعليمية، وعلى الرغم من كل ما يقال عن انشغال المدير بالواجبات والمسؤوليات الإدارية التي قد لا تتيح له مزيداً من الوقت لمتابعة معلمي مدرسته في تدريسهم بشكل فعال مستمر، فإن التوجه الحديث هو أن تهيأ الظروف في المدرسة من حيث توزيع العمل، وتعيين المساعدين والكتبة في المدرسة الذين يفترض أن يتحملوا القسط الأوفر من الواجبات الكتابية والروتينية في إدارة المدرسة حتى يتفرغ المدير للعمل الأهم، وتحسين العملية التعليمية من خلال ممارسة الإشراف الفعلي بنفسه، والتنسيق مع المشرفين الفنيين الآخرين ذوي الاختصاصات المختلفة لتحقيق هدف تحسين أداء المعلمين، وتطوير قدراتهم، وتنميتهم أكاديمياً وتقنياً للقيام بمهمة التعليم على أكمل وجه وأفضله. ويمكن تلخيص أهم الممارسات والأدوار والمهام التي يمكن أن يقوم بها مدير المدرسة كما يلي (المنيف، 2002):

1- تنمية المعلمين مهنياً:

ويشمل تنمية المعلم مهنياً، ومتابعة تنميته، والارتفاع بمستواه من خلال استمرار نموه في موضوع تخصصه الأكاديمي كمعلم لمادة تخصص معينة؛ كاللغة، أو الدراسات الاجتماعية، أو الرياضة، ونحو ذلك.

ويتأتى ذلك بأن لا يقف المعلم عند المستوى الذي وصل إليه من خلال دراسته الرسمية في الجامعة أو المعهد، ويمكن للقائد التربوي أن يساعده على النمو من خلال الحفاظ على صلته بالمادة بتنمية مكتبة المدرسة وتزويدها بالكتب الجديدة في الموضوعات المختلفة التي يمكن أن يستفيد منها المعلم، وأن لا تقتصر مكتبة المدرسة على الكتب الخاصة بالطلاب، وأن يعمل على توثيق صلة المدرسة بالمعاهد العلمية العالمية في المنطقة، أو في القطر ما أمكن ذلك، ويجب عليه أن يشجع ويهيئ الظروف للمعلمين من أجل أن يسجلوا في الجامعات والكليات لدراسة مقررات جديدة إذا أمكن ذلك، وبخاصة خلال عطلة الصيف. كما أن مدير المدرسة يستطيع أن يجلب بعض الأساتذة لإلقاء المحاضرات، وعقد الندوات العلمية للأساتذة بشكل خاص لإطلاعهم على الجديد في موضوع تخصصهم. كما أنه ومن خلال عمله كقائد تربوي، يستطيع أن ينظم ندوات وحلقات دراسية يشارك فيها المعلمون المختصون أنفسهم في المدرسة، أو في مجموعة من المدارس القريبة بالتنسيق مع مديري تلك المدارس، وبالإمكان أن يسهم كل منهم بالتحضير المسبق لمثل هذه الندوات والحلقات.

2- تنمية المعلمين مسلكياً:

وذلك باتباع القائد التربوي أمثل الأساليب بتدريب المعلمين في الجوانب المسلكية المختلفة، مثل: أساليب التدريس، واستعمال الوسائل المعينة، وتنمية قدرته في مجال القياس والتقويم، وتأكيد قدرته على تنظيم سجلات العلامات، وغيرها من السجلات والصور والقيود الخاصة بعمله، وقدرته على تحليل المناهج والكتاب ونقدهما، وإبداء الرأي في مواطن القوة والضعف فيهما، وتنمية قدرته على التعامل مع كل من له صلة في عمله؛ كالطلاب، والإداريين، وأولياء الأمور، وغيرها.

3- تطوير المناهج والكتب المدرسية:

على الرغم من أن المناهج والكتب توضع من قبل السلطات المركزية، وليس للمدير صلاحية اختيار المنهج ولا الكتاب المقرر، إلا أن القائد التربوي يستطيع أن يشترك مع المعلمين في إضافة بعض الأنشطة كجزء من المنهج، مثل الأنشطة الصفية واللاصفية، كما يمكن أن يؤدي دوراً مهماً وفعالاً مع المعلمين في تحليل المنهج والكتاب ومقارنتهما، وتلافي العيوب التي توجد فيهما، فقد يكون المنهج والكتاب قديمين، ويحتاجان إلى تحديث المعلومات الواردة فيهما، أو قد يكون الكتاب غير جذاب في طباعته، أو قد يكون متضمناً لمعلومات خاطئة أو ناقصة. فعلى القائد التربوي في هذه الحال أن لا يتهاون في الأمر، وأن ينظم مع المعلمين جلسات عمل تتم فيها مراجعة المناهج والكتب، وتقديم التوصيات بشأنها إلى الجهات المعنية في الوزارة.

4- التنسيق بين المعلمين:

تضم المدرسة الواحدة غالباً عدداً من المعلمين الذين يتمتعون بمؤهلات عالية، وخبرات ثمينة. كما تضم معلمين جدد ليس لديهم الخبرة الكافية. ودور القائد التربوي (المدير) هنا أن يوجههم ليفيد بعضهم من بعض بالتنسيق والجمع بينهم، ووضع برامج تدريب للذين يحتاجون إلى التدريب من قبل القادرين عليه من زملائهم، وإكمال ما ينقصهم سواء من النواحي الأكاديمية أو المسلكية.

5- تأمين الوسائل والأجهزة واستعمالها:

يواجه المعلم أحياناً صعوبات غير متوقعة في الحصول على الوسائل أو الأجهزة والمعدات التي تساعده على إنجاز عملية التعليم. ودور القائد التربوي (المدير) هو أن يهيئها للمعلم في الوقت المناسب، وبالحجم المناسب لعمله التربوي. وقد يكون الأهم من ذلك تهيئة استعمالها والاستفادة منها، إذ قد تتوافر الأجهزة والمعدات، ولكن بعض المعلمين لا يحسنوا استعمالها والإفادة منها، وعلى المدير أن ينظم ذلك إما بدورة عامة للمعلمين إن لزم، أو لمن يحتاج ذلك منهم، ويجب أن لا يتردد في تنظيم ذلك سواء في المدرسة أو خارجها من خلال الفنيين والعاملين في المدرسة، أو بإحضارهم من الخارج. كما أن عليه أن يتابع تقدم الوسائل، ويعمل

على التجديد فيها، إذ إننا نواجه الآن تقدماً هائلاً سريعاً في التكنولوجيا، ومنها تكنولوجيا التعليم.

6- الزيارات الصفية وتقويم المعلم:

يعد مدير المدرسة مشرفاً تربوياً مقيماً يقوم بدور فعال داخل المدرسة بهدف تحسين كفايات المعلمين التعليمية وتطويرهم، وتنميتهم مهنياً. والزيارات الصفية أفضل وسيلة تمكن مدير المدرسة من مشاهدة ما يدور في الفصول الدراسية، وتساعده على جمع المعلومات لتطوير ما يحتاجه المعلمون لتنمية مهاراتهم، ورفع قدراتهم التدريسية. وللزيارات الصفية أصول وآداب على المدير مراعاتها أثناء زيارة المعلم حتى تحقق الزيارة أهدافها. ولا يمكن لهذه الأهداف أن تتحقق إلا عن طريق الألفة، والمحبة، والاحترام، والتعاون المستمر مع المعلمين.

7- تنظيم النشاطات المدرسية:

إن النشاطات المدرسية عمل مهم جداً، ومكمل للعملية التعليمية وإنجاحها وتحقيقها لأهدافها، ولا يتحقق ذلك إلا بإدارتها بشكل صحيح فعال.

ومدير المدرسة هو العامل الأهم سواء في المبادأة في بعض النشاطات أو في تنفيذها، فهو الذي يمنح الإذن الأول فيها، أو يحصل على إذن السلطات الأخرى إن لزم، وهو الذي يهيئ التسهيلات لأدائها. وعليه أن يحقق التوازن في تنفيذ الأنشطة المختلفة، فلا يسيطر نشاط على حساب الأنشطة الأخرى.

وبذلك فقد دخلت القيادة التعليمية بمفاهيمها الجديدة بقوة إلى الميدان التربوي، واستحوذت على اهتمام وعناية الباحثين والمؤلفين، إذ إنها ما زالت ترى بوضوح من خلال زخم الدراسات الحديثة التي تتناول مفهوم القيادة التعليمية ومهاراتها ومتطلباتها وأهميتها للقادة التربويين، سواء أكانوا مديري مدارس، أم مشرفين، أم مديري إدارات تربية وتعليم.

فمفهوم القيادة التعليمية الذي بزغ في بداية الثمانينيات من القرن المنصرم، أفضى إلى تغير دور مدير المدرسة، الذي غالباً ما كان يحكم على نجاحه، بدرجة قدرته على إدارة العمليات المدرسية، إلى دور ذي طابع فني وقيادي تعليمي، منوط به مسؤولية تحقيق رسالة أكاديمية (Lashway, 1998).

وعليه أضحى مطلوباً من مدير المدرسة بوصفه قائداً تعليمياً، أن يعنى بتطوير وتحسين جوهر عمل المدرسة، وهو التعلم والتعليم من خلال العمل على إثراء المناهج، وتطوير أداء المعلمين والارتقاء به، وتشخيص أداءات الطلبة التحصيلية وتقويمها، والإفادة من تكنولوجيا التعليم في إثراء موضوعات الدرس وتحقيق أهدافه، وعقد الورش التدريبية للعاملين في المدرسة (الخواجا، 2004).

فالقيادة التعليمية تعد مجموعة من الممارسات والمعتقدات التي جاءت كنتيجة للاهتمام البالغ بتحسين العملية التعليمية، وتتضمن الممارسات المرتبطة بها تطوير رؤية تربوية وصياغتها وتوضيحها، بحيث ينبثق عنها رسالة تربوية، تعني بالتحصيل الأكاديمي، وتعزيز التوقعات العالية للطلبة والمعلمين والمديرين والمشرفين، وتطوير المنهاج والنمو المهني، وصرف الوقت الأكبر لمراقبة التعليم داخل الغرف الصفية، وتطوير ثقافة المدرسة، وتعزيز تعلم الطلبة، والارتقاء بأداءات المعلمين من خلال برامج نمو مهني تنعكس مباشرة على تحسين تعلم الطلبة (Hallinger & Murph, 1987).

ولعل الدعم الذي تلقاه القيادة التعليمية يستند إلى الافتراض القائل بأن الوظائف الإدارية للقائد التربوي، لا يمكن فصلها أو عزلها عن جوهر الوظائف الأخرى للمنظمة التربوية، فالقائد التربوي يجب أن يكون معلماً، وعالماً، وتربوياً، فواجباته ومسؤولياته ترتبط ارتباطاً وثيقاً بغرض التربية (Sergiovanni, 1991).

فمديرو المدارس الفاعلون يركزون جلّ جهدهم على الغرف الصفية، ويصرفون معظم الوقت فيها، يدونون الملاحظات، ويشخصون الواقع، ويضعون رؤى للارتقاء بهذا الواقع إلى مستوى الطموح، كما يهتمون بتدريب المعلمين، وتحسين أداءاتهم باستمرار، وتوفير فرص النمو المهني للعاملين، ويزودونهم بالمصادر اللازمة، ويضعون توقعات أداء عالية للمعلمين (DuFour, 1999).

والفاحص المدقق في أدب الإدارة المدرسية الحديث، يلحظ تأكيدها على دور مدير المدرسة، بوصفه قائداً تعليمياً، ويتضح ذلك من خلال الدراسات والأبحاث الحديثة التي تناولت القيادة التعليمية وأهميتها لمدير المدرسة، والتي ربطت نجاحاته

بدرجة ممارسته لمهارات القيادة التعليمية، بل عدت مدير المدرسة الناجح ليس القائد التعليمي فحسب، بل هو المنسق للمعلمين بوصفهم قادة تعليميين.

فمع اتساق نطاق اللامركزية في إدارة شؤون التعليم، تحولت مدارس العالم المتقدم في مطلع القرن الحادي والعشرين إلى مراكز تشاركية في التعلم، وفي صنع القرار، ويتجه المعلمون نحو ممارسة جماعية للتعليم، بحيث يتآزرون فيما بينهم، ويدعم من المشرفين التربويين في جهد متبادل سعياً وراء إجابات تأتي ثمرة لتعاونهم التربوي. بل تعدى ذلك للمعلم كونه شريكاً فعالاً في هذه العملية التي في جوهرها تدريب، وتأمل، وفحص جماعي، تحركه روح الفريق والتعاون. فهي فرق للدراسة، واستكشاف لجوانب بها مواقع بحث وتدبر، كما أنها أسلوب لحل المشكلات، فالتركيز في القيادة التعليمية يكون على البدائل لا على التعليمات والنقد، فكما يتعاون المديرون مع المعلمين؛ ليشكلوا معاً "مجتمع تعلم"، فهم أيضاً يكرسون جهدهم في سبيل تقديم خدمة مهنية وأخلاقية للطلبة. وفي هذا السياق تصبح الإدارة مكوناً هاماً من مكونات القيادة التعليمية، ويتمثل دور مدير المدرسة في تحسين الاتصال والتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين البرنامج التعليمي ودعم تحسين التخطيط والتغيير، والتشارك في الرؤية، وتحسين الدافعية وملاحظة الأداء، وعقد الاجتماعات، وحل المشكلات، والمشاركة في صنع القرار، وتقديم الدعم للمعلمين، والنمو المهني الذاتي من خلال تأمل المعتقدات والقدرات والممارسات، والإسهام في تحسين العلاقات مع المجتمع المحلي، وتقويم المخرجات وتشجيع التجديد (Blasé & Blasé, 2004).

ولا شك أن الرؤية تعد جوهر القيادة التعليمية، وغالباً ما ترتبط القيادة التعليمية بالقيادة الرؤيوية، إذ إن القيادة الرؤيوية هي القيادة التي تمتلك رؤية واضحة لمستقبل المنظمة، وتوفر الأسلوب الذي يكون متسقاً معها، وتشجع الرضا بأهداف المجموعة، وتزود الدعم الفردي؛ ولذلك فإن للقائد الحرية في تطوير وتوصيل "رؤية واضحة"، أي صورة واضحة للمستقبل المنشود، وغالباً ما ترتبط جودة القيادة ونوعيتها بقدرتها على تحقيق وتجسيد الرؤى، وجعلها واقعاً ملموساً.

فجودة القيادة تكمن في مقدرتها على تفسير الرؤية وفق عمل جماعي متكامل، وترجمتها بحيث تكون ديدن كل العاملين في النظام، فتجسيد الرؤى، هو الهدف والغاية، وحتى يصبح الشعار حقيقة، لا بد من أن تكون الرؤية مفهومة وواضحة للجميع، ويتم ترجمتها عبر كل مستويات النظام (الطويل، 2001).

ويمكن تعريف الرؤية: "بأنها إدراك ذكي، ومتكامل للمعتقدات، والقيم، والأهداف، والمرامي، وهو البوصلة الداخلية للإنسان وللمنظمة، فهي أمر أساس وضروري لكل إنسان عاقل، وكل مؤسسة أو نظام اجتماعي"، ولهذا فإن الرؤية مهمة جداً في كل منظمة، وبخاصة في المؤسسات التربوية، ولذلك يطلق على القيادة المستندة إلى رؤى بـ"القيادة الرؤيوية".

وللقائـد الرؤيـوي أربـع مهـام رئيـسة يمكـن تلخيـصها فـي الآتـي (السويدان وباشراحيل، 2002):

أولاً: تحديد الرؤية:

فهو يوضح للمرؤوسين استشرافه للمستقبل وتطلعه المنشود، مما يجعلهم متفائلين ومتماسكين أمام المصاعب في جماعتهم، ومتحمسين، في أداء المهام المطلوبة منهم، والأهداف المشتركة بينهم. فليس ضرورياً أن يكون القائد وحده هو القائم بتشكيل الرؤية، بل قد يشاركه في ذلك المرؤوسين، وقد تتشكل لهم هذه الرؤية من خلال المنهج الذي يحملونه أو ورثوه ممن سبقهم، وقد تبدأ الرؤية بصورة هلامية تتضح مع الأيام، وتتبلور مع تطور الأحداث، ومع الحوار والمشاركة.

ثانياً: إيصال الرؤية:

والقائد التربوي هو القادر على إيصال الرؤية للمرؤوسين محاولاً تذويتها وجدانياً لديهم وبصورة واضحة تجعلهم يرونها كما يرون واقعهم، فيتحمسون لها، ويندفعون نحوها، ويضحون من أجلها؛ لأنه لا قيمة للرؤية مهما كانت رائعة وجميلة، إذا لم يفهمها المرؤوسون، ويؤمنوا بها.

ثالثاً: تطبيق الرؤية:

فالقائد لا يكتفي بشرح الرؤية، بل يطبقها ويعيشها، فهو لا يديرهم من برج عاجي، ولا يحدثهم من علٍ عن المستقبل والآمال والأحلام، بل يعيش بينهم، ويعلق

على كل حادث في المؤسسة صغيراً كان أم كبيراً، من خلال علاقته بالرؤية المنشودة، ويتأكد من تطابق كل الأعمال مع هذه الرؤية والقيم والمبادئ التي تشكلت عليها.

رابعاً: الالتزام بالرؤية:

فالقائد التعليمي يرفع التزام مرؤوسيه تجاه الرؤية، فبعد أن يحدد الرؤية، ويوصلها لأتباعه، ويعيشها، ويطبقها على نفسه، فمن أدواره الرئيسة أيضاً زيادة التزام مرؤوسيه بها. مستخدماً بذلك طرائق شتى لغرس هذا الالتزام.

وتعد القيادة التعليمية التي تركز على التعلم وضمان حدوثه بالصيغة المنشودة، وتعزيزه باستمرار عنصراً جوهرياً ومكملاً للقيادة التحويلية الفاعلة، فكلاهما يؤكدان على الارتقاء بأفراد المؤسسة، والتزامهم بأخلاقيات المهنة، وإحداث التعلم المنشود (الصيداوي، 2001).

ومن أنماط القيادة التربوية الحديثة القيادة التحويلية، والتي تعد من القيادات التي تركز على التعلم وتعزيزه باستمرار، والارتقاء بأفراد المؤسسة التعليمية، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة، وعليه فالقيادة الرؤيوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيادة التحويلية.

فالقيادة التحويلية تتمحور في التأثير والجاذبية من حيث صياغة القائد وبلورته لرؤية واعدة واضحة، والعمل الجاد والدؤوب على جعلها رؤية مشتركة، وتعميق إحساس التابعين بالرسالة العليا للمنظمة، وغرس روح الفخر والاعتزاز في نفوس الأتباع، وكسب ثقتهم واحترامهم من خلال توظيف كاريزميته وجاذبيته، وحسن نمذجته للسلوك الملائم.

أضف إلى ذلك الحفز والإلهام، وهذا يعني قدرة القائد على إيصاله لتوقعات أداء عالية إلى التابعين، ودفعهم، وحفزهم، وشحذ هممهم لبذل أقصى ما بوسعهم؛ لتحقيق أهداف المنظمة بفاعلية، من خلال مدهم بفرص التجديد والتطوير والنمو باستمرار، وإيجاد البنى المنظمية المواتية للإبداع والتحسين، وجعلها مجتمع تعلم مستمر، وتزويد التابعين بأطر وأدوات ومنهجيات عريضة، وإتاحة الفرصة لإطلاق عنان إبداعاتهم في استقصاء الحلول وتجريبها.

وبالإضافة لما ذكر يعد التشجيع الإبداعي من الأبعاد الرئيسة للقيادة التحويلية، فقدرة القائد ورغبته في جعل أتباعه يطرقون مشكلاتهم القائمة والمنتظرة بمناح وطرائق وأدوات جديدة، والبحث عن حلول خلاقة لما يعترضهم من صعوبات. إضافة إلى الاهتمام بالمشاعر الفردية، ويعني ذلك اهتمام القائد الشخصي بتابعيه، وتبصر الفروق الفردية بينهم، والتعامل مع كل منهم بطريقة ملائمة، والأخذ بأيديهم، والعمل على تنميتهم والنهوض بهم (العامري، 2002).

القيادة التعليمية لمدير المدرسة في المملكة العربية السعودية:

إن المدرسة هي البيئة الخاصة المقصودة لتربية الناشئة وإعدادهم على أحسن وجه لأفضل ما يصلحون له في خدمة دينهم وأمتهم وبلادهم. وقد نصت وثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم في المادة (200) على أن تكون المدرسة بكامل أجهزتها ونظامها وأوجه نشاطها محققة للسياسة التعليمية، والأهداف التربوية خالية من كل ما يتعارض معها (وزارة المعارف، الإدارة المدرسية، السعودية).

وتعد الإدارة المدرسية على هذا الأساس آلية التنفيذ لفحوى السياسة التعليمية، والإشراف عليها داخل المدرسة (الفايز، 1993).

وقد حددت وزارة المعارف في النظام الداخلي للمدرسة الصادرة عام 1384هـ مجموعة من الواجبات والمهام المطلوبة من مدير المدرسة، ولقد اشتملت تلك الواجبات على العديد من المجالات الإدارية والفنية، إلا أنها جاءت في صورة واجبات ومسؤوليات يقوم بها مدير المدرسة، ولا ينبغي له أن يتجاوزها، كما أنها لم تصنف في مجالات واضحة ومحددة. ونظراً لأن الدراسة الحالية تتعلق بالجانب القيادي التعليمي من عمل مدير المدرسة، فقد تم تحديد الواجبات الفنية والتي وردت في النظام الداخلي للمدرسة كالتالي (وزارة المعارف، الرياض):

(1) مدير المدرسة مسؤول عن تنفيذ المنهج الدراسي، وعن إعطاء كل مادة نصيبها من الحصص التي تخصها، وعن تنفيذ تعليمات الوزارة في هذا الشأن.

(2) توزيع الحصص والفصول على المدرسين حسب القدرات والتعليمات، ويحسن الاستئناس بآراء المعلمين ما أمكن ذلك.

(3) على مدير المدرسة أن يطلع المعلمين على جميع النشرات التي ترد من الوزارة أو من المنطقة التعليمية، ويطلب منهم التوقيع عليها بالعلم، كما يجب عليه أن يرشدهم إلى الطرق التربوية الصحيحة.

(4) على مدير المدرسة أن يعقد اجتماعات مع المعلمين من وقت لآخر للمناقشة معهم في الشؤون المدرسية، وما يتعلق برفع المستوى التربوي للمدرسة.

(5) على مدير المدرسة أن يزور المعلمين أثناء الحصص، وعليه أن يطلع على دفاتر التحضير يومياً، وعلى دفاتر المكتب أسبوعياً إطلاع تعرف وإرشاد. وعليه أن يدون ملاحظاته عن كل معلم في دفتر خاص للرجوع إليه عند كتابة التقارير السنوية لهم.

(6) لا يصوغ لمدير المدرسة أن ينصح المعلمين، أو ينقدهم جهاراً، أو أمام التلاميذ.

(7) على مدير المدرسة أن يهتم بالنشاط المدرسي للتلاميذ ببذل جهده في توفير الخامات اللازمة، وتهيئة الإجراءات المناسبة، وأن يوزع مختلف أنواع النشاط على المعلمين حسب ميولهم وقدراتهم، ويشرف عليه إشرافاً مستمراً.

(8) على مدير المدرسة أن يقوم بأداء النصاب المقرر عليه من الحصص الأسبوعية، وأن يجعل من دروسه نماذج صالحة في الإعداد والتحضير يهتدي بها بقية المعلمين.

(9) على مدير المدرسة إذا اشتبه بوجود مرض معدٍ في أحد التلاميذ عليه أن يبعث به إلى أقرب طبيب ليفحصه، ولا يسمح له بالبقاء في المدرسة ما لم يتأكد بأن مرض التلميذ غير معدٍ.

(10) على مدير المدرسة أن يراقب بدقة سير اختبارات النقل وفق التعليمات الموضحة من الوزارة، وأن يحتفظ بسجلاتها نظيفة مصونة من العبث.

بالإضافة إلى النظام الداخلي للمدرسة، فقد صدرت عدة تعليمات من قبل وزارة المعارف حدد فيها أهم المهام الإشرافية الفنية لمدير المدرسة في الآتي:

(1) تصميم خطة إشرافية محققة للأهداف التربوية، وموافقة لطبيعة المرحلة وأهدافها.
(2) زيارة المعلمين في الفصول، وتوجيههم إلى الاستخدام الأمثل لطرق التدريس الحديثة وأساليب التقييم.
(3) تهيئة الجو المدرسي المناسب لاستقبال التلاميذ في بداية العام الدراسي.
(4) تشجيع المعلمين والتلاميذ على إجراء البحوث والتجارب التربوية مع بث روح التنافس فيما بينهم.
(5) الاهتمام بالكتاب المدرسي وإيصاله للتلاميذ مع بداية العام الدراسي، والتأكد من سلامته من الأخطاء، كذلك الاستفادة من المكتبة المدرسية والوسائل التعليمية والمختبرات.
(6) تنفيذ الاختبارات وفق لائحة الاختبارات والتعليمات الواردة.
(7) دراسة وتحليل نتائج التلاميذ وإبداء الملاحظات عليها، والتعرف على أسباب الضعف الدراسي لدى بعض التلاميذ، وإعداد البرامج لمعالجة ذلك الضعف.
(8) رعاية التلاميذ علمياً واجتماعياً وثقافياً وسلوكياً وصحياً.
(9) إشعار أولياء أمور التلاميذ بمستويات أبنائهم ونتائجهم بصفة مستمرة، وتقويمها.
(10) الاطلاع على كل جديد في ميدان التربية لتوسيع أفقه من أجل مساعدته على الابتكار، والتجديد، والبحث.
(11) التمسك بالقيم والمبادئ الإسلامية في جميع تصرفاته.
(12) تهيئة جو من العلاقات الإنسانية داخل المدرسة يقوم على زرع الثقة، والتعاون بين المعلمين، وإشراكهم في صناعة القرارات المهمة في المدرسة.
(13) تقوية روابط الاتصال بين المدرسة والمنزل، والعمل على جعل المدرسة مركز إشعاع ثقافي واجتماعي وصحي للبيئة المحيطة بها.
(14) الاهتمام بتنفيذ برامج تبادل الزيارات الميدانية بين مديري المدارس.

ومما سبق، وفي ضوء هذه المهام يمكن حصر الممارسات القيادية لمدير المدرسة في المجالات التالية: مجال التعلم والتعليم، ومجال المنهاج، ومجال النمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، ومجال الرؤية والرسالة والأهداف.

1-2 الدراسات العربية:

دراسة الزهراني (1990)، والتي هدفت إلى تقويم أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري تلك المدارس ومعلميها، وذلك في الجوانب الإدارية والتربوية والعلاقات الإنسانية، واشتمل مجتمع الدراسة على (45) مديراً، و(375) معلماً. واستخدم الباحث استبانة كأداة لجمع البيانات، واشتملت على (110) عبارة موزعة على عدة محاور، ومن نتائج الدراسة:

1- أن المدير يقوم بتوزيع المواد الدراسية على المعلمين وفقاً لتخصصاتهم بنسبة (98.7%) للمديرين، ونسبة (94.4) للمعلمين.
2- متابعة المدير أعمال لجان الاختبارات بنسبة (98.2%) للمديرين وبنسبة (93.4%) للمعلمين، متابعة كراسات تحضير المعلمين دورياً بنسبة (95.6%)، يتابع المدير تنفيذ التعديلات الخاصة بالمناهج الدراسية بنسبة (90.7%)، رعاية الطلاب المتفوقين بنسبة (95.1%). كما أوصت الدراسة بأن يعمل مدير المدرسة على الاتصال بأولياء أمور الطلاب مباشرة لمعالجة ما يواجه الطلاب من مشكلات، كذلك العمل على تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين الجدد.

وأن الارتفاع في مستوى المهارة الذهنية راجع إلى الارتباط الوثيق بين التعليم والسياسة في المجتمع السعودي، كما أظهرت الدراسة الترابط الوثيق بين الأدوار المختلفة لمدير المدرسة كقائد تربوي.

كما بينت الدراسة أن هناك انخفاضاً في مستوى فاعلية المدير في التعاون مع المجتمع المحلي، وأرجع الباحث ذلك إلى عوامل منها: عزوف بعض أولياء الأمور عن الاتصال بالمدرسة.

وقد ضمن الباحث الدراسة عدداً من التوصيات منها:

1- ينبغي أن يقسم مدير المدرسة وقته وينظمه بحيث يتم التنسيق بين الجوانب المختلفة لعمله، وأن يدرك أن الجانب التربوي من ضمن عمل مدير المدرسة.
2- على مدير المدرسة أن يقوم بتقويم عمله لسعيه الإداري والتربوي من وقت لآخر.
3- أن لا يقتصر تقويمنا لمدير المدرسة كقائد إداري وتربوي على ناحية دون أخرى بل يكون شاملاً، وهذا يقتضي الإدراك الكامل لمهارات وأدوار مدير المدرسة كقائد تربوي.
4- تتميز أدوار مدير المدرسة كقائد تربوي بإمكانية تعلمها وتعليمها سواء من خلال الإعداد للوظيفة قبل الالتحاق بها، أو التدريب عليها في أثناء ممارستها.

كما قام الهدلق (1991) بدراسة هدفت للتعرف على مستوى القدرة القيادية لمديري مدارس التعليم الأهلي للبنين من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى التعرف على مستوى الإدارة الوظيفية لهؤلاء، وعلاقة بعض العوامل المؤثرة في فعالية الأداء الوظيفي للمديرين.

واستخدم الباحث أداة (استبانة) لجمع معلومات الدراسة ثم توزيعها على جميع مديري مدارس التعليم الأهلي للبنين في الرياض وعددهم (46) مديراً، وكذلك على مجتمع من المعلمين بلغ عددهم (255) معلماً. وبينت نتائج الدراسة أن أقوى الجوانب القيادية لدى المديرين هو فهم الآخرين، يليه محور الموضوعية ثم المرونة، ومن أقوى جوانب الأداء الوظيفي لدى المديرين هو سلوك المدير مع زوار المدرسة، يليه محور تعامل المدير مع زملائه، ثم محور أداء المدير لعمله. وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع أسس ومعايير علمية سليمة يتم بموجبها اختيار مدير المدرسة، كما أوصت الدراسة بتحسين برامج الإعداد التربوي والدورات التدريبية الإدارية، وبنائها على الاحتياجات الفعلية للمديرين.

وفي دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج الندوة العلمية حول اختيار وتأهيل الكوادر القيادية في الإدارة التربوية بدول الخليج العربي، في إطار تطوير التعليم العربي وتجديده في 10/6/ رجب 1401هـ.

هدفت إلى:

1- التعرف على واقع الإدارة التربوية، وواقع اختيار وتدريب وإعداد القادة التربويين في أقطار الخليج العربي خاصة، والوطن العربي عامة، ومناقشة هذا الواقع وما يعانيه من مشكلات تحول دون تحقيق التربية لأهدافها.
2- التعرف على بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، الملائمة في الإدارة التربوية، وفي كيفية إعداد القادة التربويين وتدريبهم واختيارهم في إطار تطوير التعليم وتجديده.
3- تحديد ملامح استراتيجية تطوير الإدارة التربوية من أجل التجديد التربوي في الوطن العربي بشكل عام، وفي إطار الخليج العربي بشكل خاص.
4- تحديد ملامح تصور جديد لأجل اختيار وتكوين القيادات التربوية في أقطار الخليج العربي.
5- اقتراح الإجراءات المصاحبة لتنفيذ هذا التصور على الوجه الأكمل، بما يحقق تطور الإدارة التربوية، وجعلها أداة مهمة في رفع كفاءة العملية التربوية، وتحقيق أهداف المجتمع في النمو والتقدم.

وفي دراسة أجرتها العيسى (1992) هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض، وهدفت أيضاً إلى معرفة تأثير التفاعلات بين النمط القيادي والمؤهل العلمي والخبرة، وقد شملت عينة الدراسة جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (57) مديرة، ومن (646) معلمة سعودية.

وقد استخدمت الباحثة لتنميط المديرات مقياس "فيفر"، كما طورت مقياساً مكوناً من (60) فقرة تقيس الثلاثون فقرة الأولى منهم الدافعية نحو العمل، والثلاثون فقرة الأخرى الروح المعنوية بين المعلمات.

وقد تبينت من نتائج الدراسة ما يلي:

النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض هو التسلطي، حيث بين ما نسبته (65%) من المديرات يركزن على الاهتمام بالإنتاج والعمل أكثر من اهتمامهن بالمعلمات، وأن ما نسبته (35%) من المديرات يركزن على الاهتمام بالعاملات والعلاقات الإنسانية أكثر من اهتمامهن بالإنتاج. وقد أوصت الباحثة ببعض التوصيات كان أهمها:

إجراء دراسات مماثلة للتعرف على النمط القيادي السائد بين مديريات المراحل التعليمية الأخرى على مستوى المملكة، وكذلك الاهتمام بالمقررات الدراسية التي تتعلق بالعلاقات الإنسانية في برامج إعداد المديرات.

وأجرت الحارثي (1996) دراسة استهدفت تحليل العمل اليومي لمديرة المدرسة من خلال معرفة الزمن الذي تصرفه المديرة في العمل المدرسي الإداري والفني، وطبقت الدراسة على مجتمع من مديرات المدارس الحكومية والأهلية في المراحل التعليمية الثلاث "الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية" في كل من "مدينة الرياض، ومدينة جدة، ومدينتي الدمام والخبر"، واستعانت الباحثة بثلاث أدوات بحثية للإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

الاستبانة، والمفكرة الزمنية، والملاحظة الشخصية المباشرة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

1- أن مديرات مدارس البنات الحكومية والأهلية يصرفن زمناً أكبر في الأعمال الإدارية الآتية: الرد على المكالمات الهاتفية، والإشراف على تنفيذ الإداريات والموظفات لواجباتهن، والعناية بنظافة المبنى المدرسي.
2- أن مديرات مدارس البنات الحكومية والأهلية يصرفن زمناً أكبر في الأعمال الفنية الآتية: مناقشة الأوضاع الفنية في المدرسة مع المشرفات التربويات، ومراجعة دفاتر التحضير، وحضور دروس إحدى المعلمات، وأنهن يصرفن زمناً أقل في الأعمال الفنية الآتية: الإشراف على اجتماعات مجالس الأمهات، وإبلاغ أولياء الأمور بمستويات بناتهن وسلوكياتهن. وقد أوصت الدراسة بالحاجة إلى تطوير اللائحة التنظيمية بما يتناسب مع التطورات العصرية المتلاحقة في الإدارة التربوية.

كما هدفت دراسة الحبيب (1996) إلى الوقوف على دور مديري المراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، بالمملكة العربية السعودية في النمو المهني للمعلم، وكذلك التعرف على المجالات والجوانب التي على ضوئها يسعى مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنياً. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث استبانة صممت للغرض نفسه تم تطبيقه على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (112) مديراً في مناطق المملكة العربية السعودية، والمشتركين في الدورة التدريبية التي تعقدها كليات التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، لعامي 1414/1413هـ و1415/1414هـ - 1994/1993م، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

يقوم مدير المدرسة بدور رئيس في نمو المعلمين المهني من خلال المجالات الآتية:

1- المنهج الدراسي وطرق التدريس.

2- العلاقات الإنسانية.

3- إدارة العملية التدريسية وتنظيمها.

4- واجبات المدير ذاتياً تجاه المعلم مهنياً.

5- الأهداف التربوية.

إن المجال المتعلق بـ"المنهج الدراسي وطرق التدريس" حصل على الترتيب الأول لدى جميع المديرين، مما يعني أن المدير يركز على هذا المجال في اهتمامه بنمو المعلم مهنياً.

وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات من أهمها:

1- أن يتعاون المعلم مع مدير المدرسة، ويعينه على ما يقوم به تجاه تنميته مهنياً.

2- أن يسعى المدير بصفة مستمرة إلى إيجاد جو من العمل يوفر الانسجام، والمناخ الصحي الملائم للعاملين.

كما هدفت دراسة العويرضي (1998) إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية لمهامهم الإدارية والفنية بمنطقة الرياض، وتحليلها في ضوء متغير الخبرة والمؤهل العلمي، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي

معتمداً على الاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية عنقودية غير منظمة بلغت (200) مديراً.

وتوصلت دراسته إلى النتائج التالية:

1- أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية لمهامهم الإدارية هي: تكليف المدير بتدريس بعض الحصص، وقلة عدد الإداريين بالمدرسة، وكثرة الأعمال التي يكلف بها مدير المدرسة، وقلة خبرة بعض العاملين في مجال الإدارة المدرسية.

2- أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية لمهامهم الفنية هي: ضعف اهتمام مسؤولي التعليم بالجوانب الفنية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك مديري المدارس الابتدائية للعوامل المؤثرة في فاعلية أدائهم لمهامهم الإدارية ومتغير المؤهل العلمي، بينما وجدت فروق في إدراكهم لهذه العوامل ومتغير الخبرة.

4- أهم المقترحات التي قدمها أفراد مجتمع الدراسة لزيادة فاعلية أدائهم لمهامهم الإدارية هي: عقد دورات تدريبية لمرشحي الإدارة المدرسية، وعقد لقاءات دورية مع المديرين، ووضع أسس ومعايير علمية لاختيار المديرين، وتفويض بعض الصلاحيات للعاملين بالمدرسة مع المتابعة.

وأما المقترحات التي قدموها لزيادة فاعلية أدائهم لمهامهم: زيادة اهتمام مدير المدرسة بتنمية المعلمين مهنياً (الفنية) فهي:

توطيد العلاقة بأولياء الأمور، والعمل على توثيق العلاقة معهم من خلال مجالس الآباء، والاستفادة من آرائهم، ومشاركتهم فيما يتخذ من قرارات بحق أبنائهم.

كما قام المجلي (1999) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى المهام الإشرافية الفنية التي يمارسها مديرو المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمنطقة الرياض التعليمية. استخدم الباحث أداة احتوت على (98) عبارة تصنف المهام الإشرافية الفنية لمدير المدرسة على مجتمع تكون من (80) مدير مدرسة ابتدائية حكومية،

و(70) مدير مدرسة ابتدائية أهلية، ومن خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة استخلصت النتائج التالية:

1- يشعر المدير أولياء أمور التلاميذ بمستويات أبنائهم العلمية بصفة مستمرة.
2- وأن أقلها ممارسة اهتمام المدير بالدراسات والبحوث المتعلقة بتحسين المناهج الدراسية.
3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الابتدائية، والحكومية، والأهلية في درجة ممارسة المهام الإشرافية الفنية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).
4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الابتدائية والحكومية والأهلية، في درجة ممارسة المهام الإشرافية الفنية تعزى لمتغير (الخبرة).

دراسة المحبوب (2000)، التي هدفت إلى معرفة درجة كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة في محافظة الإحساء، حيث تكونت عينة الدراسة من (296) معلماً ومعلمة، استخدم الباحث أداة تكونت من (52) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: الإدارية، والفنية، والمعلم، والطالب، والمبنى المدرسي، والعلاقة بين المدير وأولياء أمور الطلبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة كفاءة ممارسات مديري المدارس (عالية) في الممارسات الإدارية والفنية، وأكبر من (متوسط) في الجوانب الأربع الأخرى، وأن تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمات للممارسات الإدارية والفنية أكبر من تقديرات المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس والخبرة ولصالح فئة المعلمات.

وفي دراسة أجرتها الشافعي (2001) بعنوان "الممارسات الإدارية لمدير المدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة"، والتي هدفت إلى الوقوف على مبررات الاهتمام بتطوير الممارسات الإدارية لمدير المدرسة التأسيسية في ضوء المتغيرات المجتمعية بالدولة، والوصول إلى تصور مقترح من شأنه تطوير الممارسات الإدارية لمدير المدرسة التأسيسية بدولة الإمارات المتحدة. ولتحقيق

هدف الدراسة فقد تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع المدارس التأسيسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن مديري المدارس لا يستطيعون التنسيق بين جهات الاختصاص لتدريب الهيئة التعليمية بالمدرسة على استخدام التكنولوجيا المتطورة، وأنهم لا يعطون الصلاحيات لاتخاذ قرارات مناسبة لتسيير العملية التعليمية، وينحصر دورهم في الاهتمام بالشؤون الإدارية والأعمال الروتينية، وأنهم يختلفون في كيفية إعداد التقارير عن المشكلات الإدارية التي تواجههم في الإدارة المدرسية، ولا يستخدمون الأساليب المحاسبية المتطورة لإعداد ميزانية المدرسة ومراقبتها، ولا يبتكرون أساليب جديدة لتقويم المعلمين.

وفي دراسة قام بها العجاج (2001) بعنوان "تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات من وجهة نظر المديرين أنفسهم"، والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في المحافظة، ومعرفة أثر متغيرات المؤهل العلمي والخبرة والمرحلة الدراسية لأهم الاحتياجات، حيث تكونت عينة الدراسة من (71) مديراً في المدارس الحكومية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المديرين كانت على النحو التالي: في مجال التقنيات التربوية الحديثة، ومجال تطوير المنهاج الدراسي، ومجال العملية التعليمية.

كما قامت ميرزا (2002) بدراسة بعنوان "الممارسات الواقعية والمثالية لمهام مديري المدارس الثانوية: دراسة تحليلية للمدارس الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء"، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مدير المدرسة لمهامه، كما هي في الواقع، وما يجب أن تكون عليه من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وهدفت أيضاً إلى بيان أثر المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس على درجة ممارسة المدير لمهامه، كما هي في الواقع، وما يجب أن تكون عليه من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

تكونت عينة الدراسة من (42) مديراً ومديرة، والذي تشكل من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء، وكذلك من (440) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الذي تشكل من

جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء للعام الدراسي 2001/2000.

ولقد طورت الباحثة أداة لتحديد ممارسات مدير المدرسة لمهامه، كما هي في الواقع، وكما يجب أن تكون عليه، وتكونت الأداة من (56) فقرة، وزعت على مجالات ستة: المناهج، وطرائق التدريس، والاهتمام بالمعلمين، والاهتمام بالطلبة، والشؤون المالية والإدارية، وطرائق التدريس، وخدمة المجتمع المحلي، والمتابعة والتقويم. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن أعلى درجة لممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في أمانة العاصمة صنعاء لمهامهم كما هي في الواقع من وجهة نظر المديرين والمعلمين كانت في مجال المناهج وطرق التدريس والتي بلغت نسبتها (65.83%)، يليها في المرتبة الثانية مجال خدمة المجتمع المحلي بنسبة (61.86$)، وفي المرتبة الثالثة مجال الاهتمام بالمعلمين بنسبة (60.81%)، وفي المرتبة الرابعة مجال الشؤون المالية والإدارية بنسبة (59.83%)، وفي المرتبة الخامسة مجال المتابعة والتقويم بنسبة (56.52%)، وفي المرتبة السادسة مجال الاهتمام بالطلبة وبنسبة (56.47%)، أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة المديرين لمهامهم كما يجب أن تكون عليه، فقد حاز مجال المناهج وطرق التدريس على أعلى نسبة، يليها في المرتبة الثانية مجال الشؤون المالية والإدارية، وفي المرتبة الثالثة مجال خدمة المجتمع المحلي، وفي المرتبة الرابعة مجال المتابعة والتقويم، وفي المرتبة الخامسة مجال الاهتمام بالمعلمين، وفي المرتبة السادسة مجال الاهتمام بالطلبة. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المدير لمهامه كما هي في الواقع، وكما يجب أن تكون عليه تعزى للمؤهل العلمي للمدير، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول رؤية المعلم لدرجة ممارسة المدير لمهامه كما هي في الواقع، تعزى للمؤهل العلمي للمعلم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول رؤية المعلم لدرجة ممارسة المدير لمهامه كما يجب أن تكون للمجالات مجتمعة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المدير لمهامه فما هي في الواقع تعزى لخبرة المدير لجميع المجالات ما عدا في مجال المناهج وطرق التدريس. كما لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية لدرجة ممارسة المدير لمهامه كما يجب أن تكون عليه ما عدا في مجال الاهتمام بالشؤون المالية والإدارية.

وأجرى هاشم (2003) دراسة بعنوان: "الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين في الأردن"، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية ومركز الضبط لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (884) معلماً ومعلمة، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد أداة (استبانة) لقياس مستوى الممارسات القيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى أداء الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية جاءت بدرجة متوسطة في الأبعاد التالية وبشكل تنازلي: التعزيز، مبادئ الاتصال، إدارة التغيير، المرونة في التعامل، اتخاذ القرارات، الإبداع، إدارة الصراع. كما أظهرت وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) بين الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية، ومركز الضبط لدى المعلمين في الأردن.

وفي دراسة أجرتها سلامة (2003) بعنوان "الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين"، والتي هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة إن مستوى الممارسات الإدارية جاء بشكل عام بدرجة جيد جداً من وجهة نظر المعلمين، واحتل مجالا الشؤون الإدارية والبناء المدرسي المرتبة الأولى، ومجال المجتمع المحلي بالمرتبة الثالثة، بينما جاء مجالي الشؤون الفنية والشؤون الطلابية في المرتبة الأخيرة. أما مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين عن أدائهم فقد جاء مرتفعاً، وكذلك الولاء التنظيمي لمدارسهم التي يعملون بها. كما أظهرت وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المديرين للممارسات الإدارية ومستوى الرضا الوظيفي ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة قوية ذات دلالة إحصائية بين

مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين. وأوصت الباحثة بضرورة إعطاء مديري المدارس أهمية أكثر لمجالي الشؤون الفنية والشؤون الطلابية.

وأجرى القداح (2003) دراسة هدفت إلى التوصل إلى الكفايات المهنية المستقبلية اللازمة لمدير المدرسة الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، وتطوير أنموذج مقترح لتلك الكفايات، خاص فيها إلى أنه ما زال هناك ميل نحو أولويات إدارية بحتة على حساب الجوانب الفنية المرتبطة بجوهر عمليات التعلم والتعليم، وإن مديري المدارس غالباً ما يغفلون دورهم القيادي التعليمي الفني الذي يعد صلب عملهم، وأوصى بضرورة التركيز على جوهر عمليات التعلم والتعليم، وعدم الاقتصار على العمليات الإدارية، والتأكيد على ضرورة امتلاك شخصية مهنية متجددة، تسعى باستمرار إلى النمو المهني في المجالات المتعلقة بالتعلم والتعليم.

في دراسة أجرتها صالح (2003) بعنوان "درجة ممارسة مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية الحكومية في مدينة قصبة الزرقاء ولواء الرصيفة لدورهم الإداري والفني من وجهة نظرهم"، تكونت عينة الدراسة من (237) مديراً ومديرة من مديرية قصبة الزرقاء ولواء الرصيفة، استخدمت الباحثة أداة تكونت من (99) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: مجال تنظيم الأعمال الإدارية، مجال العاملين، مجال الطلبة، مجال تحسين المناهج، مجال المجتمع المحلي، ومجال البناء المدرسي، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المديرية وكذلك الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) في درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة تعزى للخبرة في مجال العاملين التي يمارسها مديرو ومديرات مدارس المرحلة الأساسية الحكومية الإداري والفني، ولصالح ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) بين درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على مجالات الأداة الكلية، ولصالح البكالوريوس ودبلوم عالي على مجال التعاون مع المجتمع المحلي، ومجال تنظيم الأعمال الإدارية، وعدم وجود تفاعلات بين الجنس والمديرية،

والمستوى التعليمي والخبرة، والجنس والخبرة، والجنس والمديرية، والجنس والمستوى التعليمي، فيما يتعلق بدرجة ممارسة مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية الحكومية في مجال تحسين المنهاج.

وفي دراسة علي (2003) بعنوان "تقويم مديري مدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء مهامهم الإدارية والفنية"، هدفت الدراسة إلى معرفة تقويم المعلمين والموجهين لأداء مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة – صنعاء في ضوء مهامهم الإدارية والفنية والاجتماعية، والإنسانية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى تقويم المعلمين والموجهين لتنفيذ مديري المدارس الثانوية لمهامهم المتعلقة بالمجال الإداري جاء بدرجة عالية عن باقي مجالات الدراسة، وجاء تقويمهم لتنفيذ مديري المدارس لمهامهم الفنية بمتوسطات حسابية متوسطة ومنخفضة، وجاء تقويمهم لتنفيذ مديري المدارس للمجال الفني التدرج من المنخفضة إلى منخفضة جداً، وكذلك بالنسبة لمهامهم الاجتماعية والإنسانية فقد جاءت بمتوسطات حسابية منخفضة. ولتحقيق ذلك فقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين اليمنيين ذكوراً وإناثاً، والموجهين اليمنيين ذكوراً وإناثاً، في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للعام الدراسي 2002/2001، والبالغ عددهم إجمالاً (1839) معلماً ذكوراً وإناثاً وموجهاً ذكوراً وإناثاً، وقد اشتملت الدراسة على متغيرين مستقلين هما: (الوظيفة – سنوات الخبرة)، ولأغراض الدراسة استخدم الباحث أداة واحدة هي (الاستبيان)، تضمنت فقرات الاستبيان (73) فقرة لقياس مدى تنفيذ مديري المدارس لمهامهم الإدارية، والفنية، والاجتماعية، والإنسانية أي مقسمة على أربعة محاور مجال إداري، ومجال فني، ومجال اجتماعي، ومجال إنساني.

وفي دراسة أجراها المعمري (2004) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية المدرسة الثانوية، وتوجهات تطويرها في ضوء برنامج التطوير التربوي في سلطنة عمان. ولتحقيق ذلك فقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع العموم ومديري الدوائر ونوابهم بمديريات ديوان عام الوزارة والمناطق التعليمية البالغ عددهم (68) فرداً، وكذلك من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية ومساعديهم

والمعلمين الأوائل فيها والبالغ عددهم فيها (699) فرداً، واستخدم الباحث أداة قام بتطويرها تكونت من (62) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: السلوك القيادي، وتنظيم العمل، والإنماء المهني للعاملين، وخدمة الطلاب، والعلاقات الإنسانية، والعلاقة مع المجتمع المحلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية إدارة المدرسة الثانوية بسلطنة عمان كانت مرتفعة في مجالي العلاقات الإنسانية والإنماء المهني للعاملين، بينما كانت درجة فاعلية إدارة المدرسة الثانوية في مجالات العلاقة مع المجتمع المحلي، وخدمة الطلاب، وتنظيم العمل، والسلوك القيادي كانت منخفضة.

وأجرى اللواتي (2004) دراسة هدفت إلى تقويم أثر برنامج تطوير التعليم في الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطوير أداة تكونت من (81) فقرة موزعة على تسعة مجالات هي: التعلم والتعليم، والنمو المهني، والتقويم، والموارد البشرية، والرؤية والقيم الأخلاقية، والمجتمع المحلي، وبيئة المدرسة، والأهداف المدرسية، والشؤون الإدارية والمالية، وتمثل كل فقرة فيها ممارسة إدارية تطويرية يفترض أن يمارسها مديرو مدارس التعليم الأساسي في ظل برنامج تطوير التعليم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر في واقع الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي، إذ بينت النتائج أن جميع متوسطات فقرات الاستبانة ومجالاتها كانت دالة إحصائياً لممارساتهم الإدارية التطويرية بعد التطوير.

2-2 الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة أجراها "أسكنس" (Askins, 2002) هدفت إلى تحديد تصورات المعلمين للكيفية التي استجاب بها المديرون لتكليفهم بالدور القيادي التعليمي من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الرئيسة وهي: ما أنواع الدعم الذي يقدمه مديري المدارس بوصفهم قادة تعليميين؟ وما درجة الدعم وكيفية إسهامه؟

وقد توصلت الدراسة إلى أن تصورات المعلمين للقيادة التعليمية، والدعم الذي يقدمه المدير في مساعدة المعلمين في تنفيذ معايير التعلم تمثلت بربط المعلمين بالقيادة التعليمية، وبالنمط التسهيلي للقيادة، والنمو الفردي والنمو المهني، والإشراف

في حل المشكلة التشاركية، والتقويم المهني الذي يترتب عليه مساءلة مهنية تفضي إلى التحسين، وليس التقويم البيروقراطي، والبرامج العلاجية الفاعلة للطلبة، وعدم إجبار المعلمين على رفع علامات الطلبة، وتعزيز التحسين المدرسي بوصفه مسؤولية جماعية. أما المعلمين، فقد مورس عليهم النمط المباشر من أنماط القيادة، والنمو الفردي فقط، ومشاركة بسيطة من قبل المديرين في واقع الغرف الصفية، وتخصيص مصادر كافية للتعلم، ومساعدة قليلة في البرامج العلاجية للطلبة.

وفي دراسة أجرتها "أنجل برخت" (Engelbrecht, 2002) هدفت إلى الإجابة عن: كيفية إدراك مديري المدارس الثانوية في ولاية أيوا (Iowa) ممارساتهم القيادية التعليمية، كما حددها المعيار الثاني من معايير القيادة التعليمية، معرفة واتجاهاً وأداء، وتحديد أي من مؤشرات المعيار الثاني الأكثر أهمية في الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس الثانوية، وبيان فيما إذا كانت الممارسة القيادية التعليمية لمديري المدارس الثانوية تتفق وتنسجم مع المؤشرات المحددة للمعيار الثاني، وتحديد مصادر النمو المهني التي تفضي إلى تحسين الممارسات القيادية التعليمية، وإيضاح تحديد الحاجات التطويرية المهنية لمديري المدارس ذات الصلة بمعايير القيادة التعليمية. وخلصت الدراسة إلى أن هناك توافقاً بين إدراكات مديري المدارس للأداءات القيادية التعليمية ومؤشراتها، والتي يعتقدون أنها الأكثر أهمية وضرورة. كما توصلت الدراسة بأن فهم المعيار الثاني من معايير القيادة التعليمية معرفة واتجاه وأداء يعد ضرورياً؛ لدعم وتطوير المديرين الذين يقودون البرنامج التربوي الذي يركز على التعلم والتعليم.

وفي دراسة "ركل" (Rickel, 2002) التي عنى فيها بوضوح باستقصاء إدراكات معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية للسلوكات القيادية الفاعلة التي على مديري المدارس ممارستها، والتي من شأنها أن تفضي إلى مساعدة المعلمين وزيادة فاعليتهم، وقد خلصت الدراسة إلى أن مجال تطوير وتوجيه الطلبة استحوذ على أعلى درجة من حيث الأهمية من قبل مديري المدارس الابتدائية.

وفي دراسة أجراها "كوتون" (Cotton, 2003)، والتي هدفت إلى تحديد الحاجات المهنية لمديري المدارس بوصفهم قادة تعليميين، وتحديد مصادر النمو

المهني والعوامل المؤثرة في مشاركة المديرين في برامج النمو المهني، ولقد خلصت الدراسة إلى أن المجالات الأدائية للقيادة التعليمية جميعها عدت مهمة حاسمة للقيام بالدور القيادي التعليمي، وهي حاجات مهنية ملحة، وقد شملت على مجالات: وضع الرؤية والرسالة والأهداف، والإشراف على التعليم والمعلمين، وإدارة المنهاج والتدريس، ومراقبة تقدم الطلبة، وتعزيز النمو المهني.

كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن كثيراً من المديرين عدوا نموذج النمو المهني المستند إلى ورش العمل في المؤثرات المصدر الأهم من مصادر النمو المهني، وفي جميع مجالات القيادة التعليمية، في حين عد القليل منهم نموذج النمو المهني، المستند إلى الجامعة (الكلية) مصدراً هاماً من مصادر النمو المهني، وأشار مديرو المدارس أيضاً إلى أهمية أن تكون برامج وفعاليات النمو المهني متمركزة ومتسقة مع أهداف المدرسة وتزيد من قاعدتهم المعرفية والمهارية، وتتفق مع أهدافهم الشخصية، وتتضمن أنشطة وفعاليات تعينهم على أن يمارسوا التطبيق الفوري لما تعلموه، وتذليل صعوبات حقيقية تواجههم في العمل.

كما أجرى "غروف" (Grove, 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء دور السلوكات القيادية التعليمية في مساعدة مديري المدارس والمعلمين على النجاح، وتجاوز المعايير الأكاديمية العالية والاختبارات في ظل المساءلة، ولقد خلصت الدراسة إلى أن المديرين كانوا يسهلون وييسرون إيجاد الأهداف، ويوظفون الطرائق الناجعة لإيصال هذه الأهداف، ويوجدون طرائق ملائمة تربط أهداف المدرسة بمعايير الولاية ربطاً محكماً ومباشراً، فالمديرون حددوا توظيف البيانات بوصفها طريقة تساعد المعلمين على فهم أهمية المساءلة ومعايير التنفيذ، ولقد حددت الدراسة بوضوح السلوكات القيادية التعليمية للمديرين الناجحين الذين تمكنوا من الارتقاء بتحصيل الطلبة في مدارسهم، وتوصل الباحث إلى أن مفهوم القيادة التعليمية، ومفهوم المساءلة سوف يظلان يحظيان بالاهتمام المتنامي والمتزايد في المستقبل، وأوصى بتوظيف الربط بين المساءلة والقيادة التعليمية، كما أوصى مديري المدارس بامتلاك رؤية تعليمية واضحة حول معنى القيادة التعليمية الحقة.

وفي دراسة أجراها "مير" (Muir, 2004) اهتمت بإدراك المديرين المساعدين والمعلمين لعناصر السلوك القيادي التعليمي الفاعل لمدير المدرسة الثانوية، والتي استندت إلى أن المدارس الفاعلة هي نتاجات لقيادة تعليمية فاعلة تنعكس على جودة التعلم والتعليم في المدرسة، وأن هناك شعوراً لدى المعلمين برضا وظيفي يزيد من جودة التعليم واستمرار التحسن، أضف إلى ذلك إبداء سلوكات قيادية تعليمية فاعلة من قبل مديري المدارس، يؤدي بالضرورة إلى ممارسات تعليمية فاعلة من قبل المعلمين.

وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك عناصر عديدة للسلوك القيادي التعليمي الفاعل لمدير المدرسة الثانوية ترتبط بشكل مباشر في مجال التعلم والتعليم والمنهاج والنمو المهني، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المديرين وبين المديرين المساعدين والمعلمين، فيما يتعلق بعناصر القيادة التعليمية الفاعلة، ولصالح المديرين، إذ قدروا ممارسة أعلى لهذه العناصر في مجالات التعلم والتعليم والمنهاج والنمو المهني.

وفي دراسة أجرتها "كيس" (Case, 2004) هدفت لاستقصاء وجهات نظر التربويين المختصين للسلوكات القيادية التعليمية لمديري المدارس الابتدائية ذات الأداء المرتفع والفقيرة، ولتحقيق ذلك تم اختيار ثماني مدارس تتسم بأداء تعلمي تعليمي مرتفع وفي مناطق فقيرة، وتم تطبيق أداة تتكون من (29) مؤشر من مؤشرات القيادة التعليمية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون (28) مؤشراً من أصل (29) شملتها الدراسة، وحظي مؤشري تأسيس ثقافة وجو مشجع وداعم للتعلم من خلال وضع توقعات أداء عالية لإنجازات الطلبة، ووضع أهداف تعليمية تتسق مع المعايير المحلية أو معايير الولاية على أعلى درجة ممارسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون بانتظام السلوكات القيادية التعليمية، ولهم رؤى تعليمية واضحة لمدارسهم بوصفها مدارس تتسم بأداء تعليمي مرتفع، ويدركون أهمية إيصال الأهداف إلى مجتمع التعلم، ويحرصون على المراقبة المستمرة لعمليتي التعلم والتعليم.

وقام "ستيفنز" (Stephens, 2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء السمات القيادية التعليمية لمديري مدارس مونتانا (Montana)، والتي حولت المدارس من مدارس ذات تحصيل متدن إلى مدارس ذات تحصيل عال، واعتمد الباحث في دراسته على نتائج اختبار "أيوا" (Iowa) للتطوير التربوي في تحديد إنجازات الطلبة التحصيلية، وعدها المتغير التابع، في حين كان المتغير المستقل هو إدراك المعلمين للسمات القيادية التعليمية، ولتحقيق أغراض الدراسة، فقد قام الباحث بتوظيف أداة طورها الباحث للخصائص القيادية التعليمية شملت مجالات: المدير بوصفه موفراً للمصادر، والمدير بوصفه مصدراً تعليمياً، وبوصفه تواصلياً وحضورياً.

وطبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (510) معلماً موزعين على (24) مدرسة في مونتانا، وقد خلصت الدراسة إلى أن الممارسات المرتبطة بمدير المدرسة بوصفه تواصلياً، والممارسات المرتبطة بالمدير بوصفه حضورياً والمترافقة مع الزيارات الصفية المتكررة، عدت ممارسات تعليمية فاعلة في تحسين تحصيل الطلبة، فعلى مدير المدرسة امتلاك معرفة متعمقة بالتعلم والتعليم الذي يحدث في مدرسته، حتى يتسنى له تطوير رؤية للتحصيل الأكاديمي لمدرسته، والذي يترتب عليه حسن إيصالها المستمر إلى مجتمع المدرسة.

وفي دراسة أجراها "ميرسر" (Mercer, 2004) هدفت إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين المهارات القيادية التعليمية لمديري المدارس الإعدادية ذات الفقر اللافت في ولاية كارولينا الجنوبي، وبين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق ذلك تم اختيار مدرستين حصلتا على أداء مدرسي "متوسط" في بطاقة التقرير السنوي للعام الدراسي (2003)، واختيرت مدرستان أخريان حصلتا على أداء مدرسي "غير مرض" في بطاقة التقرير السنوي للعام ذاته، كما تم الإفادة من مقياس الإدارة التعليمية للمدير، والذي يتكون من (15) سؤالاً على ثلاثة مجالات هي: تقويم تحصيل الطلبة ومراقبة تقدمهم، والمنهاج، وتقويم التعليم والإشراف عليه، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات القيادة التعليمية كانت أعلى في المدارس التي حصلت على أداء مدرسي "متوسط" في بطاقة التقرير السنوي منه مقارنة بالمدارس التي حصلت على أداء

مدرسي "غير مرض" في بطاقة التقرير نفسه، وفي جميع المجالات التي شملتها الدراسة من وجهة نظر المعلمين، وتوصل الباحث أن نتائج دراسته تتوافق بشكل إيجابي مع نتائج الأبحاث التي تشير إلى أن القادة التعليميين الفاعلين هم العامل المفتاحي والرئيس في تحسين إنجازات الطلبة.

وفي دراسة أجراها "جغبو" (Chugbe, 2004) هدفت إلى معرفة درجة الممارسات القيادية التعليمية لمديري ثلاث مدارس في ولاية لوس أنجلوس، وأثرها على المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات مديري المدارس بوصفهم قادة تعليميين تفضي إلى تطوير مناخ مدرسي إيجابي وداعم يتيح لمديري المدرسة وضع التوجه التعليمي للمدرسة، والارتقاء بالمعلمين مهنيا من خلال التدريب والمراقبة والعمل الجماعي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن القادة التعليميين المؤثرين هم الذين يعملون مع المعلمين عن كثب لتسهيل تنفيذ المنهاج وتحسين طرائق تعلمهم.

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة بأن موضوع القيادة التعليمية بات مطلباً ملحاً للإدارة المدرسية الفاعلة، وباتت التوجهات التربوية الحديثة تؤكد عليه، إذ أضحى مطلوباً من مدير المدرسة الفاعل التسلح بمهارات وكفايات القيادة التعليمية؛ حتى يتسنى له القيام بدوره الفني الإشرافي الارتقائي الذي يرتبط إيجاباً بفاعلية المدرسة، الأمر الذي يترتب عليه نتاجات أكاديمية تحصيلية للطلبة.

هذا، وبعد تناول الدراسات السابقة وفق النسق المشار إليه سابقاً يمكن توضيح موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات، ومدى استفادتها منها، فمن خلال استعراض تلك الدراسات، ورصد الجوانب التي تناولتها يمكن استخلاص عدد من المؤشرات التي تبين أوجه الاختلاف والتشابه أو الاتفاق بينها وبين الدراسة الحالية، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

(1) تتفق هذه الدراسة مع الدراسات التي تناولت القيادة التعليمية ومجالاتها والمهام والأدوار التي ينهض بها مديرو المدارس، بحيث تتقارب الموضوعات التي تناولتها في موضوع الدراسة الحالية، والمتمثلة في التركيز على الممارسات والمهام والأدوار التي ينفذها مديرو المدارس، ومدى تنفيذهم

لها، حيث تتشابه مع كل من الدراسات: ميرزا (2002)، وسلامة (2003)، وهاشم (2003)، واللواتي (2004)، ودراسة "كوتون" (Cotton, 2003)، ودراسة "جروف" (Grove, 2004). وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار المجالات الدراسية بشكل شمولي.

(2) وتختلف هذه الدراسة مع الدراسات المذكورة بأنها إلى جانب تركيزها على الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس، فقد ركزت أيضاً على تقويم أداء مديري مدارس تبوك في ضوء مجالات القيادة التعليمية، حيث تناولت المجالات الخمسة التالية: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة، والرؤية والرسالة والأهداف، والتي ارتبطت بالقيادة التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين، وذلك يعني أن هذه الدراسة تعد مكملة لتلك الدراسات، وتغطي جانباً هاماً وحلقة مفقودة بها.

(3) ويكمن الاختلاف والتمايز بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، في أن بعض الدراسات السابقة أجريت في دول تختلف قيمها وعاداتها وتقاليدها ونظمها وظروفها الاقتصادية، والمعيشية، والاجتماعية، والثقافية عن المملكة العربية السعودية (تبوك)، والتي أجريت فيها الدراسة الحالية، وكذلك فإن هذه الدراسة قيست من وجهة نظر المديرين أنفسهم والمشرفين والمتغيرات الداخلية في الدراسة (الوظيفة والجنس والمؤهل وسنوات الخبرة)، وهي تختلف عن متغيرات تلك الدراسة، ومن حيث عينة الدراسة المختارة عن تلك العينات وبيئة السعودية (تبوك) عن تلك العينات، ومجتمع المملكة العربية السعودية (تبوك) عن تلك المجتمعات.

كما أن هذه الدراسة جاءت للتركيز على الدور الفني القيادي التعليمي الذي يعنى بتحسين جوهر العملية التعلمية التعليمية.

وهذا، ومن خلال العرض السابق يمكن القول بأن الدراسة مكملة للدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، وغطت بعض جوانب النقص فيها، وبذلك فهي تعد حلقة متصلة ومتكاملة معها، غير أنها أضافت بعداً جديداً يتمثل في التطبيق الميداني بما يعكس خصوصية المجتمع السعودي، وفي إثراء الفكر التربوي عموماً.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يشتمل هذا الفصل على وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، كما يشتمل على تبيان لماهية الأداة المستخدمة فيها، والخطوات التي تم اتخاذها في تطويرها، ومن ثم توضيح للإجراءات المتبعة من حيث صدق الأداة وثباتها وتصميم الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائجها.

3-1 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من الفئتين التربويتين التاليتين:

أولاً: المديرون:

وهم جميع مديري ومديرات المدارس العاملين في منطقة تبوك التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (579) مديراً ومديرة للعام الدراسي 2005/2004.

ثانياً: المشرفون التربويون:

وهم جميع المشرفين التربويين والمشرفات التربويات العاملين في منطقة تبوك التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (434) مشرفاً ومشرفة للعام الدراسي 2005/2004.

والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة من مديري المدارس والمشرفين حسب متغيرات: الوظيفة التربوية، والجنس، والمؤهل وسنوات الخبرة.

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الوظيفة التربوية والجنس والمؤهل وسنوات الخبرة

الوظيفة التربوية	الجنس		المؤهل			سنوات الخبرة		المجموع
	ذكر	أنثى	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس	خمس سنوات فأقل	أكثر من خمس سنوات	
مدير	365	214	187	382	10	205	374	579
مشرف	153	281	50	370	14	149	285	434
المجموع	518	495	237	752	24	354	659	1013

2-3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة المكون من الفئتين التربويتين التاليتين:

أولاً: المديرون:

تكونت عينة الدراسة من (191) مديراً ومديرة من مجتمع مديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية، بما نسبته (33%) من حجم مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل، والخبرة.

ثانياً: المشرفون التربويون:

حيث اشتملت عينة الدراسة على (160) مشرفاً ومشرفة من مجتمع المشرفين التربويين في منطقة تبوك التعليمية، بما نسبته (37%) من حجم مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة.

والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس والمشرفين حسب متغيرات: الوظيفة التربوية، والجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الوظيفة التربوية والجنس والمؤهل وسنوات الخبرة

الوظيفة التربوية	الجنس		المؤهل			سنوات الخبرة		المجموع
	ذكر	أنثى	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس	خمس سنوات فأقل	أكثر من خمس سنوات	
مدير	120	71	61	126	4	68	123	191
مشرف	57	103	17	137	6	55	105	160
المجموع	177	174	78	263	10	123	228	351

3-3 أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة (استبانة) تقيس الممارسات القيادية التعليمية لمدير المدرسة، وذلك من خلال الاستعانة:

1- بالأدب النظري المتعلق بالقيادة التعليمية لمديري المدارس.

2- ومقترحات وآراء بعض الإداريين التربويين في المملكة العربية السعودية.

وعليه تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية من خلال وضع قائمة بأهم الممارسات القيادية التعليمية لمدير المدرسة تتكون من (61) فقرة (ممارسة قيادية) موزعة على خمسة مجالات رئيسة مبينة حسب الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)

مجالات الدراسة، وعدد الفقرات التي شملت كلاً منها بصورتها الأولية

رقم المجال	نص المجال	عدد الفقرات
1	التعلم والتعليم.	15
2	المنهاج.	9
3	النمو المهني.	12
4	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه.	12
5	الرؤية والرسالة والأهداف.	13
	الأداة الكلية	61

3-4 صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة استخدم الباحث طريقة صدق المحكمين، وذلك عن طريق عرضها على (25) محكماً من أساتذة الجامعات، ومن الخبراء المختصين بالإدارة والقيادة التعليمية والمهتمين بها موزعين كما يلي:

1- مختصون في الإدارة التربوية في كلية التربية في تبوك، وعددهم أربعة.
2- مختصون في الإدارة والإشراف التربوي وطرق التدريس في كلية التربية للبنات في ضباء، وعددهم ستة.
3- مختصون في قسم الإدارة التربوية في جامعة آل البيت، وعددهم اثنان.
4- مختصون في قسم الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، وعددهم أربعة.
5- مشرفون تربويون في منطقة تبوك، وعددهم أربعة.
6- مديرو مدارس في منطقة تبوك، وعددهم خمسة.

وقد عرضت الاستبانة على المحكمين لإبداء الرأي في مدى صلاحية كل فقرة من فقراتها، ولمعرفة مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة، والمجال الذي وردت فيه، كما طلب منهم وضع إشارة (✓) تحت بند مناسبة، إذا كانت الفقرة مناسبة، وإشارة (×) تحت بند غير مناسبة إذا كانت الفقرة غير مناسبة، واقتراح التعديل المناسب إذا كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل، وبعد تفريغ آراء المحكمين حول كل بند تم حذف الفقرات التي أجمع (80%) من المحكمين على عدم ملاءمتها لموضوع الدراسة، كما استفاد الباحث من ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، فيما يتعلق بتعديل بعض الفقرات أو إعادة صياغتها لتتناسب، والمجال الذي وردت فيه، وقد أصبح عدد فقرات الاستبانة في صيغتها النهائية (54) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الخمسة كما يتضح في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

مجالات الدراسة وعدد الفقرات التي شملت كلاً منها بصورتها النهائية

عدد الفقرات	نص المجال	رقم المجال
1	التعلم والتعليم.	10
2	المنهاج.	9
3	النمو المهني.	11
4	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه.	11
5	الرؤية والرسالة والأهداف.	13
	الأداة الكلية	54

5-3 ثبات الأداة:

تم حساب معامل الثبات لكل مجال من المجالات الخمسة، والمجالات مجتمعة بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، حيث كان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع، وتكونت عينة الثبات من (30) مشرفاً تربوياً و(40) مدير مدرسة من مجتمع الدراسة، حيث تم استثناء هذه العينة من المشمولين بالدراسة، وبلغت قيم معاملات الثبات كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

معاملات الثبات لكل مجال من المجالات الخمسة، والمجالات مجتمعة بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)

المجال	معامل الثبات
الأول	0.87
الثاني	0.79
الثالث	0.84
الرابع	0.83
الخامس	0.75
الكلي	0.86

ويرى الباحث أن قيم معاملات الثبات السابقة كافية لأغراض الدراسة، وعليه فقد تم اعتماد مستويات التقدير التالية لدرجة الممارسة (عالية، متوسطة، قليلة)، استناداً إلى أدب الإدارة التربوية والدراسات التربوية السابقة، التي غالباً ما اعتمدت هذا المعيار في الحكم على درجة الممارسات القيادية، وكما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

مستويات التقدير وفقاً لدرجة الممارسة

درجة الممارسة	المتوسط الحسابي
عالية	3.5 وما فوق
متوسطة	3.49-2
قليلة	أقل من 2

6-3 إجراءات الدراسة:

2- مخاطبة المسؤولين المختصين في منطقة تبوك التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ بهدف الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة في المنطقة.

3- حصر مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين، ومديري المدارس، وتحديد العينة.

4- إعداد أداة الدراسة.

5- عرض الأداة على المحكمين للحصول على صدق المحكمين.

6- تطبيق الأداة على عينة استطلاعية؛ لاستخراج قيم الثبات للأداة.

7- تطبيق الدراسة وتوزيع نسخ من الأداة على أفراد العينة من المشرفين والمديرين.

8- جمع نسخ الأداة، وتفريغ البيانات، وإدخالها إلى الحاسب الآلي بهدف المعالجة الإحصائية، وتحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

9- تفسير النتائج ومناقشتها، والخروج بالتوصيات.

7-3 تصميم الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

2- المسمى الوظيفي، وله مستويان هما: مدير المدرسة، والمشرف التربوي.
3- الجنس، وله مستويان هما: ذكر، وأنثى.
4- المؤهل، وله ثلاث مستويات هي: دبلوم، وبكالوريوس، وما فوق بكالوريوس.
5- الخبرة، ولها مستويان هما: خمس سنوات فأقل، وأكثر من خمس سنوات.

المتغير التابع: تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية.

8-3 المعالجة الإحصائية:

أدخلت البيانات الإحصائية المستخلصة من أداة الدراسة في الحاسوب، وتمت معالجتها بالطرائق الإحصائية التالية مرتبة وفق إجابات أسئلة الدراسة:

(1) للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية.

(2) وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) للعينات المستقلة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين التربويين والمتوسط الحسابي لمديري المدارس على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، والمجالات مجتمعة، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p = 0.05$).

(3) وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع؛ وبهدف الكشف عن أثر الجنس والخبرة في تقديرات كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس، تم استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة؛ للكشف عن أثر المؤهل في تقديرات كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس في السؤالين الثالث والرابع، تم استخدام

اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p = 0.05$)، وتم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية؛ وذلك للكشف عن مصادر الفروق بين مستويات المتغيرات.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها، حيث حاولت الدراسة التعرف على واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، كما حاولت الدراسة معرفة تأثير متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة.

وكانت أسئلة الدراسة كما يلي:

1- ما واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(p = 0.05)$ بين تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزى لوظيفتهم التربوية؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(p = 0.05)$ بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(p = 0.05)$ بين تقديرات مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال الأول تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة (ممارسة) من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية والبالغ عددها (54) فقرة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب أهميتها وبناء على تقديرات أفراد العينة وفقا للمجال الذي تقع فيه كما يلي:

1- أ: واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على كل مجال من مجالات الأداة الخمسة والمجالات مجتمعة:

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات، للممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على كل مجال من مجالات الأداة والمجالات مجتمعة

رقم المجال	نص المجال	مديرو المدارس			المشرفون التربويون		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	التعلم والتعليم.	4.05	0.71	عالية	3.51	0.94	عالية
2	المنهاج.	3.75	0.84	عالية	3.36	0.98	متوسطة
3	النمو المهني.	3.93	0.75	عالية	3.43	0.99	متوسطة
4	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه.	3.95	0.74	عالية	3.49	0.91	متوسطة
5	الرؤية والرسالة والأهداف.	4.03	0.75	عالية	3.48	0.92	متوسطة
	المجالات الخمسة مجتمعة.	3.94	0.69		3.45	0.90	

يظهر الجدول رقم (7) أن تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم على كل مجال من مجالات الأداة الخمسة والمجالات مجتمعة جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة عالية حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (4.05) التعلم والتعليم، وبين (3.75) المنهاج، وبالنسبة لتقديرات مديري المدارس على المجالات مجتمعة فقد حصلت على متوسط حسابي (3.94).

أما المشرفون التربويون فقد جاءت تقديراتهم ضمن فئة التقدير بدرجة عالية على المجال الأول (التعلم والتعليم) بمتوسط حسابي (3.51)، أما باقي المجالات الأربعة والمجالات مجتمعة، فقد جاءت ضمن فئة التقدير بدرجة متوسطة، حيث حصل المجال الثاني (المنهاج) على أقل متوسط حسابي وبلغ (3.36)، وبالنسبة لتقديرات المشرفين التربويين على المجالات مجتمعة فقد حصلت على متوسط حسابي (3.45).

وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس في كل مجال من مجالات الأداة؛ وذلك للتعرف على أكثرها ممارسة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين:

1- ب: واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الأول (التعلم والتعليم):

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات، للممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الأول (التعلم والتعليم)

رقم الفقرة	نص الفقرة	مديرو المدارس			المشرفون التربويون		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يشجع توظيف التكنولوجيا في تجويد عملية التعليم.	4.40	0.75	عالية	4.01	1.00	عالية
2	يضع معايير التعليم الفعال ويقوم بإيصالها للمعلمين، ويضع توقعات أداء عالية للوصول إلى هذه المعايير.	3.85	0.94	عالية	3.31	1.08	متوسطة
3	يقوم بزيارات صفية ويزود المعلمين بتغذية راجعة تطويرية عن واقع تعليمهم لتحسينه.	4.23	0.84	عالية	3.76	1.12	عالية
4	يطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية، ويشجعهم على تجريبها.	3.73	1.09	عالية	3.19	1.30	متوسطة
5	يقدم دروس توضيحية نموذجية للمعلمين الجدد أو لذوي الحاجة.	3.82	1.08	عالية	3.39	1.38	متوسطة
6	يوفر المصادر اللازمة للتعليم الفعال.	3.79	0.97	عالية	3.31	1.13	متوسطة
7	يشجع الإبداع والابتكار ويعززه في عملية التعليم.	4.42	0.76	عالية	3.81	1.13	عالية
8	يشجع المعلمين على التفكير والتأمل في ممارساتهم التعليمية ومراجعتها باستمرار.	4.21	0.88	عالية	3.66	1.12	عالية
9	ينسق مع المشرفين التربويين المختصين في تصميم خدمات إشرافية تلبي الحاجات المهنية للمعلمين.	3.97	1.02	عالية	3.27	1.19	متوسطة
10	يشجع المعلمين على توظيف المستجدات التربوية في الغرف الصفية.	4.06	0.91	عالية	3.38	1.22	متوسطة

يشير الجدول رقم (8) إلى أن متوسط تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الأول جميعها جاء بين (3.73) المتعلق بالفقرة رقم (4) "يطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجريبها". وبين (4.42) المتعلق بالفقرة رقم (7) "يشجع الإبداع والابتكار ويعززه في عملية التعليم".

أما متوسط تقديرات المشرفين على المجال الأول فيشير الجدول نفسه إلى أن الفقرات جميعها جاءت بين (3.19) الفقرة رقم (4) "يطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجريبها"، وبين (4.01) الفقرة رقم (1) "يشجع توظيف التكنولوجيا في تجويد عملية التعليم".

1- ج: واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج):

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات، للممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج)

رقم الفقرة	نص الفقرة	مديرو المدارس			المشرفون التربويون		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يناقش المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته.	3.86	1.02	عالية	3.58	1.21	عالية
2	يساعد المعلمين في تحليل محتوى الكتاب المدرسي.	3.43	1.11	متوسطة	3.13	1.31	متوسطة
3	يزود المعلمين بالمعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير للمنهاج.	4.06	1.02	عالية	3.54	1.23	عالية
4	يساعد المعلمين على تحديد أوجه القصور والضعف في المنهاج، ويحرص على تصميم مواد إثرائية لتلافي هذا القصور.	3.56	1.06	عالية	3.25	1.2	متوسطة
5	يزود المعلمين بالإرشادات اللازمة لتطبيق المنهاج.	3.88	1.04	عالية	3.56	1.13	عالية
6	يساعد المعلمين على ربط المنهاج بواقع الحياة العملية.	4.01	0.92	عالية	3.48	1.13	متوسطة
7	يتعاون مع المعلمين في اختيار الأنشطة اللاصفية التي تعزز المنهاج.	3.84	1.03	عالية	3.55	1.09	عالية
8	يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه.	3.32	1.22	متوسطة	2.89	1.27	متوسطة
9	يزود المعلمين بالوسائل المساعدة في تنفيذ المنهاج.	3.79	0.96	عالية	3.21	1.21	متوسطة

يشير الجدول رقم (9) إلى أن متوسط تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الثاني (المنهاج) جاء بين (3.32) الفقرة رقم (8) "يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه"، وبين (4.06) الفقرة رقم (9) "يزود المعلمين بالمعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير للمنهاج".

أما متوسط تقديرات المشرفين على المجال الثاني، فيشير الجدول نفسه إلى أن الفقرات جاءت بين (2.89) الفقرة رقم (8) "يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه"، وبين (3.58) الفقرة رقم (1) "يناقش المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته".

1- د: واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الثالث (النمو المهني):

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات، للممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الثالث (النمو المهني)

رقم الفقرة	نص الفقرة	مديرو المدارس			المشرفون التربويون		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يوفر فرص برامج نمـو مهنـي للمعلمين تلبي حاجاتهم الحقيقية	3.65	1.02	عالية	3.06	1.21	متوسطة
2	يعتمد على مصادر متنوعة فـي تحديد حاجات المعلمين.	3.70	1.02	عالية	3.28	1.16	متوسطة
3	يحفز المعلمين باستمرار للارتقاء بذواتهم مهنياً.	4.16	0.89	عالية	3.78	1.15	عالية
4	يوظف التكنولوجيا فـي أنـشطة النمو المهني للمعلمين.	3.75	0.97	عالية	3.32	1.23	متوسطة
5	يقدم خدمات إشـرافية متنوعـة لتلبية حاجات المعلمين المهنية.	3.96	0.87	عالية	3.52	1.11	عالية
6	يوفر للمعلمين معلومات وبيانات تساعدهم على التأمل والتفكير في ممارساتهم التعليمية.	3.76	1	عالية	3.29	1.18	متوسطة
7	يشجع المعلمين علـى توظيـف البحـوث الإجرائيـة فـي حـل مشكلاتهم التعليمية.	3.66	1.14	عالية	2.98	1.25	متوسطة
8	يطرح أفكاراً جديدة بناءة تـساعد في تطوير أداء المعلمين.	4.01	0.99	عالية	3.51	1.19	عالية
9	يقدر جهود المعلمين التي تتـسم بالابتكار ويعززها.	4.39	0.81	عالية	3.81	1.23	عالية
10	يشجع الزيارات المتبادلـة بـين المعلمين.	4.42	0.81	عالية	3.86	1.24	عالية
11	يوفر الموارد الماديـة والبـشرية اللازمة لإنجـاح أنـشطة النمـو المهني.	3.80	0.94	عالية	3.29	1.04	متوسطة

تبين النتائج في الجدول رقم (10) أن متوسط تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الثالث (النمو المهني) جاءت بين (3.65) الفقرة رقم (1) "يوفر فرص برامج نمو مهني للمعلمين تلبي حاجاتهم الحقيقية" وبين (4.42) الفقرة رقم (10) "يشجع الزيارات المتبادلة بين المعلمين".

أما متوسط تقديرات المشرفين على المجال الثالث، فيشير الجدول نفسه إلى أن الفقرات جاءت بين (2.98) الفقرة رقم (7) "يشجع المعلمين على توظيف البحوث الإجرائية في حل مشكلاتهم التعليمية"، وبين (3.86) الفقرة رقم (10) "يشجع الزيارات المتبادلة بين المعلمين".

1- هـ: واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الرابع (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه).

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات، للممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الرابع (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه)

رقم الفقرة	نص الفقرة	مديرو المدارس			المشرفون التربويون		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يشجع المعلمين على توظيف مهارات التقويم التشخيصي.	4.02	0.92	عالية	3.39	1.19	متوسطة
2	يشجع المعلمين على بناء اختبـارات تحصيلية بغرض التشخيص؛ للوقوف على نقاط القوة والضعف في تحصيل الطلبة.	3.91	0.97	عالية	3.51	1.13	عالية
3	يقـدم مقترحـات بـشأن تحـسين الاختبارات التحصيلية.	3.87	0.99	عالية	3.44	1.10	متوسطة
4	يشجع المعلمين على بنـاء وتنفيـذ الخطــط العلاجيــة للطلبــة ذوي التحــصيل المتــدني، وتقويمهــا باستمرار.	4.11	0.89	عالية	3.64	1.12	عالية
5	يشجع المعلمين على بنـاء الخطـط الإغنائية التي تنمي مهارات التفكير العليـا لــدى الطلبــة، وتقويمهــا باستمرار.	3.83	1.00	عالية	3.29	1.25	متوسطة
6	يناقش مع المعلمين باستمرار درجة التقدم في التحصيل التـي يحرزهـا الطلبة.	3.98	0.86	عالية	3.69	1.03	عالية
7	يضع توقعات أداء عالية للطلبة.	3.75	0.92	عالية	3.34	1.20	متوسطة
8	يربط النتائج التحصيلية للطلبة برؤية المدرسة ورسالته وأهدافها.	3.93	0.92	عالية	3.45	1.07	متوسطة
9	يطور نظاماً لتزويد أولياء الأمـور بتقارير دورية عن أداءات أبنائهم.	3.86	1.09	عالية	3.37	1.06	متوسطة
10	يعقد اجتماعات دورية لتقييم نتـائج الطلبة، وتـدارس سـبل تطويرهـا وتحسينها.	3.92	1.09	عالية	3.47	1.20	متوسطة
11	يكرم الطلبـة المتفـوقين، ويحتفـل بنجاحاتهم.	4.22	0.99	عالية	3.76	1.02	عالية

تبين النتائج في الجدول رقم (11) أن متوسط تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الرابع (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه) جاءت بين (3.75) الفقرة رقم (7) "يضع توقعات أداء عالية للطلبة"، وبين (4.22) الفقرة رقم (11) "يكرم الطلبة المتفوقين، ويحتفل بنجاحاتهم".

وبالنسبة لمتوسط تقديرات المشرفين على المجال الرابع، فيشير الجدول نفسه إلى أن الفقرات جاءت بين (3.29) الفقرة رقم (5) "يشجع المعلمين على بناء الخطط الإغنائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتقويمها باستمرار"، وبين (3.79) الفقرة رقم (11) "يكرم الطلبة لمتفوقين ويحتفل بنجاحاتهم".

1- و: واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف).

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات، للممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين على المجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)

رقم الفقرة	نص الفقرة	مديرو المدارس: المتوسط الحسابي	مديرو المدارس: الانحراف المعياري	مديرو المدارس: المستوى	المشرفون التربويون: المتوسط الحسابي	المشرفون التربويون: الانحراف المعياري	المشرفون التربويون: المستوى
1	يمتلك رؤية تعليمية واضحة للمدرسة.	4.11	0.78	عالية	3.61	1.05	عالية
2	يجيد حشد جهود العاملين تجاه رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.	3.92	0.88	عالية	3.50	1.00	عالية
3	يحسن إيصال الرؤية التعليمية إلى معلمي المدرسة.	4.03	0.89	عالية	3.52	1.09	عالية
4	يجعل من رؤية المدرسة التعليمية رؤية مشتركة لجميع المعلمين.	3.88	0.96	عالية	3.32	1.17	متوسطة
5	يشرك العاملين في اشتقاق وصياغة الرؤية التعليمية للمدرسة.	3.84	1.07	عالية	3.26	1.21	متوسطة
6	يصيغ رؤية المدرسة بحيث تسهم في تحسين العملية التعلمية في المدرسة.	3.84	1.03	عالية	3.30	1.2	متوسطة
7	يساعد على أن تسهم رؤية المدرسة قي توحد أفكار المعلمين وتوقعاتهم، وتشكيل أرضية مشتركة لهم.	3.84	1.06	عالية	3.24	1.27	متوسطة
8	يشكل رؤية المدرسة بحيث تصبح كمؤشرات أداء للمعلمين.	3.81	0.98	عالية	3.29	1.14	متوسطة
9	يربط رؤية المدرسة برؤية وزارة التربية والتعليم.	4.13	0.92	عالية	3.54	1.12	عالية
10	يسعى إلى تحقيق سياسة التعليم في المملكة.	4.38	0.76	عالية	3.63	1.16	عالية
11	يساهم في توضيح رسالة الوزارة لدى معلمي المدرسة وطلابها.	4.33	0.9	عالية	3.74	1.11	عالية
12	لديه معرفة تامة برؤية الوزارة ورسالتها، وخططها العشرية.	4.01	0.89	عالية	3.58	1.01	عالية
13	يساهم في تحقيق أهداف المرحلة الدراسية في مدرسته.	4.27	0.86	عالية	3.68	1.18	عالية

تشير النتائج في الجدول رقم (12) إلى أن متوسط تقديرات مديري المدارس على الفقرات المتعلقة بالمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف) جاءت بين

(3.81) الفقرة رقم (8) "يشكل رؤية المدرسة بحيث تصبح كمؤشرات أداء للمعلمين"، وبين (4.38) الفقرة رقم (10) "يسعى إلى تحقيق سياسة التعليم في المملكة".

أما متوسط تقديرات المشرفين على المجال الخامس فيشير الجدول نفسه إلى أن الفقرات جاءت بين (3.24) الفقرة رقم (7) "يساعد على أن تسهم رؤية المدرسة في توحد أفكار المعلمين وتوقعاتهم وتشكيل أرضية مشتركة لهم"، وبين (3.74) الفقرة رقم (11) "يساهم في توضيح رسالة الوزارة لدى معلمي المدرسة وطلابها".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس والمشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزى لوظيفتهم التربوية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، وبهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة في ضوء الوظيفة التربوية (مدير مدرسة، مشرف تربوي)، تم استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13)

نتائج اختبار "ت" (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة في ضوء الوظيفة التربوية

	المجال	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (p)
1-	التعلم والتعليم.	مشرف	160	3.51	0.94	6.14	349	0.00*
		مدير	191	4.05	0.71			
2-	المنهاج.	مشرف	160	3.36	0.98	4.069	349	0.00*
		مدير	191	3.75	0.84			
3-	النمو المهني.	مشرف	160	3.43	0.99	5.461	349	0.00*
		مدير	191	3.93	0.75			
4-	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه.	مشرف	160	3.49	0.91	5.186	349	0.00*
		مدير	191	3.95	0.74			
5-	الرؤيــة والرســالة والأهداف.	مشرف	160	3.48	0.92	6.158	349	0.00*
		مدير	191	4.03	0.75			
	المجالات مجتمعة.	مشرف	160	3.45	0.90	5.764	349	0.00*
		مدير	191	3.94	0.69			

* دالة إحصائياً.

تشير النتائج في الجدول رقم (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p = 0.05) في تقديرات أفراد العينة لجميع المجالات على أساس الوظيفة التربوية، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال (p = 0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة (p = 0.05) الذي تم اختبار الفرضيات على أساسه. كما يظهر الجدول نفسه أن الدلالة كانت لصالح مديري المدارس كون متوسطات تقديراتهم أعلى من متوسطات تقديرات المشرفين التربويين على جميع المجالات.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p = 0.05) بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

3- 1: النتائج المتعلقة بأثر جنس المشرفين التربويين:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء الجنس، تم استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء الجنس

	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (p)
1-	التعلم والتعليم.	أنثى	103	3.59	0.95	1.387	158	0.167
		ذكر	57	3.37	0.90			
2-	المنهاج.	أنثى	103	3.43	0.97	1.246	158	0.215
		ذكر	57	3.23	0.97			
3-	النمو المهني.	أنثى	103	3.49	1.00	1.125	158	0.262
		ذكر	57	3.31	0.97			
4-	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه.	أنثى	103	3.55	0.93	1.112	158	0.268
		ذكر	57	3.38	0.89			
5-	الرؤية والرسالة والأهداف.	أنثى	103	3.48	0.94	0.06	158	0.952
		ذكر	57	3.47	0.90			
	المجالات مجتمعة.	أنثى	103	3.51	0.88	1.056	158	0.293
		ذكر	57	3.36	0.78			

* دالة إحصائياً.

يتضح من الجدول رقم (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p = 0.05) في تقديرات المشرفين التربويين لجميع المجالات على أساس الجنس، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة (p = 0.05). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين تعزى للجنس.

3- 2: النتائج المتعلقة بأثر الخبرة للمشرفين التربويين:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء الخبرة (خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس سنوات) تم استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15)

نتائج اختبار "ت" (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء متغير الخبرة

	المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (p)
1-	التعلم والتعليم.	خمس سنوات فأقل	55	3.52	0.83	0.104	158	0.918
		أكثر من خمس سنوات	105	3.50	0.99			
2-	المنهاج.	خمس سنوات فأقل	55	3.42	0.89	0.593	158	0.554
		أكثر من خمس سنوات	105	3.32	1.02			
3-	النمو المهني.	خمس سنوات فأقل	55	3.34	0.94	0.806	158	0.421
		أكثر من خمس سنوات	105	3.47	1.02			
4-	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه.	خمس سنوات فأقل	55	3.42	0.87	0.676	158	0.500
		أكثر من خمس سنوات	105	3.52	0.94			
5-	الرؤية والرسالة والأهداف.	خمس سنوات فأقل	55	3.50	0.93	0.18	158	0.858
		أكثر من خمس سنوات	105	3.47	0.93			
	المجالات مجتمعة.	خمس سنوات فأقل	55	3.44	0.78	0.159	158	0.874
		أكثر من خمس سنوات	105	3.46	0.87			

يشير الجدول رقم (15) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) في تقديرات المشرفين التربويين لجميع المجالات على

أساس الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة ($p = 0.05$). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين تعزى للخبرة.

3- 3- النتائج المتعلقة بأثر المؤهل للمشرفين التربويين:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو موضح في الجدول رقم (16).

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل

	المؤهل / المجال	دبلوم		بكالوريوس		بكالوريوس فما فوق		العينة الكلية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
-1	التعلم والتعليم.	3.18	0.88	3.54	0.95	3.85	0.42	3.51	0.94
-2	المنهاج.	3.05	0.94	3.36	0.98	4.22	0.55	3.36	0.98
-3	النمو المهني.	3.37	0.98	3.42	1.00	3.77	0.73	3.43	0.99
-4	تقويم تحـصيل الطلبة وتعزيزه.	3.50	0.72	3.47	0.94	3.91	0.62	3.49	0.91
-5	الرؤية والرسالة والأهداف.	3.52	0.66	3.45	0.95	3.92	0.96	3.48	0.92
	المجـــالات مجتمعة.	3.35	0.57	3.45	0.88	3.93	0.47	3.45	0.84

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين في ضوء مؤهلهم (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) وذات دلالة إحصائية، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من المشرفين التربويين في ضوء المؤهل

المجال	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (p)
	بين المجموعات	2.604	2	1.302		
1- التعلم والتعليم.	داخل المجموعات	136.432	157	0.869	1.499	0.227
	الكلي	139.036	159			
	بين المجموعات	6.139	2	3.069		
2- المنهاج.	داخل المجموعات	145.056	157	0.924	3.322	*0.039
	الكلي	151.195	159			
	بين المجموعات	0.785	2	0.393		
3- النمو المهني.	داخل المجموعات	155.135	157	0.988	0.397	0.673
	الكلي	155.920	159			
	بين المجموعات	1.127	2	0.564		
4- تقويم تحـصيل الطلبة وتعزيزه.	داخل المجموعات	131.757	157	0.839	0.671	0.512
	الكلي	132.884	159			
	بين المجموعات	1.322	2	0.661		
5- الرؤية والرسالة والأهداف.	داخل المجموعات	134.379	157	0.856	0.773	0.464
	الكلي	135.702	159			
	بين المجموعات	1.542	2	0.771		
المجـ ـ ــالات مجتمعة.	داخل المجموعات	111.132	157	0.708	1.090	0.339
	الكلي	112.675	159			

* دالة إحصائياً.

تشير النتائج في الجدول رقم (17) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p = 0.05) في تقديرات المشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج)، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (3.322) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (p = 0.039)، في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق على باقي المجالات والمجالات الخمسة مجتمعة، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان

أعلى من مستوى الدلالة (p = 0.05). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات المشرفين التربويين على تلك المجالات تعزى للمؤهل.

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل في تقديرات المشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج)، تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة "شيفيه" كما هو موضح في الجدول رقم (18).

جدول رقم (18)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات المشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج) في ضوء المؤهل

المجال	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
الأول (المنهاج)	دبلوم	-	0.312 0.209 = p	*1.177 0.011 = p
	بكالوريوس	-	-	*0.865 0.033 = p
	ما فوق البكالوريوس	-	-	-

* دالة إحصائياً.

تبين النتائج في الجدول رقم (18) أن هناك فروقاً بين تقديرات المشرفين التربويين على المجال الثاني (المنهاج) بين فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (1.177)، وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p = 0.011) ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس. كذلك وجود فروق بين فئة مؤهل بكالوريوس وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية للفئتين (0.865)، وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p = 0.033)، ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p = 0.05) بين تقديرات مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

4- 1: النتائج المتعلقة بأثر جنس مديري المدارس:

بهدف اختبار دلالة الفروق بين تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الجنس (ذكر، أنثى) تم استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (19).

جدول رقم (19)

نتائج اختبار "ت" (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الجنس

	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (p)
1-	التعلم والتعليم.	ذكر	120	4.09	0.71	1.021	189	0.309
		أنثى	71	3.98	0.70			
2-	المنهاج.	ذكر	120	3.78	0.85	0.709	189	0.479
		أنثى	71	3.69	0.81			
3-	النمو المهني.	ذكر	120	3.99	0.74	1.478	189	0.141
		أنثى	71	3.83	0.76			
4-	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه.	ذكر	120	3.98	0.78	0.740	189	0.460
		أنثى	71	3.89	0.67			
5-	الرؤية والرسالة والأهداف.	ذكر	120	4.04	0.76	0.356	189	0.722
		أنثى	71	4.00	0.73			
	المجالات مجتمعة.	ذكر	120	3.98	0.68	0.941	189	0.348
		أنثى	71	3.89	0.66			

* دالة إحصائياً.

تشير النتائج في الجدول رقم (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p = 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في جميع المجالات على أساس الجنس، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة (p = 0.05). وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات مديري المدارس تعزى للجنس.

4- 2: النتائج المتعلقة بأثر الخبرة لمديري المدارس:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الخبرة (خمس سنوات فأقل، أكثر من خمس سنوات) تم استخدام اختبار "ت" (T-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (20).

جدول رقم (20)

نتائج اختبار "ت" (T-test) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء الخبرة

	المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة (p)
-1	الـــــتعلم والتعليم.	خمس سنوات فأقل	68	3.99	0.78	0.849	189	0.397
		أكثر من خمس سنوات	123	4.08	0.66			
-2	المنهاج.	خمس سنوات فأقل	68	3.78	0.87	0.408	189	0.684
		أكثر من خمس سنوات	123	3.73	0.82			
-3	النمـــــو المهني.	خمس سنوات فأقل	68	3.90	0.90	0.406	189	0.685
		أكثر من خمس سنوات	123	3.95	0.66			
-4	تقـــــويم تحـــصيل الطلبــــــة وتعزيزه.	خمس سنوات فأقل	68	3.91	0.85	0.428	189	0.669
		أكثر من خمس سنوات	123	3.96	0.68			
-5	الرؤيـــــة والرســالة والأهداف.	خمس سنوات فأقل	68	4.01	0.82	0.282	189	0.779
		أكثر من خمس سنوات	123	4.04	0.71			
	المجــالات مجتمعة.	خمس سنوات فأقل	68	3.93	0.75	0.343	189	0.732
		أكثر من خمس سنوات	123	3.96	0.63			

تبين النتائج في الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p = 0.05) بين تقديرات مديري المدارس في جميع المجالات على أساس الخبرة، حيث إن مستوى الدلالة لكل مجال كان أعلى من مستوى الدلالة (p = 0.05)، وهذا يعني عدم وجود اختلافات في تقديرات مديري المدارس تعزى للخبرة.

4- 3: النتائج المتعلقة بأثر المؤهل لمديري المدارس:

بهدف اختبار دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول رقم (21).

جدول رقم (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل

المجال	المؤهل	دبلوم		بكالوريوس		بكالوريوس فما فوق		العينة الكلية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1-	التعلم والتعليم.	3.86	0.89	4.12	0.58	4.60	0.43	4.05	0.71
2-	المنهاج.	3.56	0.94	3.82	0.77	4.42	0.52	3.75	0.84
3-	النمو المهني.	3.77	0.89	4.00	0.66	4.41	0.50	3.93	0.75
4-	تقويم تحـصيل الطلبة وتعزيزه.	3.83	0.88	3.99	0.66	4.23	0.58	3.95	0.74
5-	الرؤية والرسالة والأهداف.	3.83	0.90	4.11	0.65	4.29	0.34	4.03	0.75
	المجـــالات مجتمعة.	3.78	0.83	4.02	0.57	4.38	0.45	3.95	0.67

ولمعرفة إذا ما كانت الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في ضوء مؤهلهم (دبلوم، بكالوريوس، ما فوق البكالوريوس) ذات دلالة إحصائية، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (22).

جدول رقم (22)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مستوى دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة من مديري المدارس في ضوء المؤهل

	المجال	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة (p)
1-	التعلم والتعليم.	بين المجموعات	4.198	2	2.099	4.348	*0.014
		داخل المجموعات	90.759	188	0.483		
		الكلي	94.957	190			
2-	المنهاج.	بين المجموعات	4.560	2	2.280	3.319	*0.038
		داخل المجموعات	129.149	188	0.687		
		الكلي	133.709	190			
3-	النمو المهني.	بين المجموعات	3.161	2	1.580	2.883	0.058
		داخل المجموعات	103.049	188	0.548		
		الكلي	106.210	190			
4-	تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه.	بين المجموعات	1.493	2	0.747	1.372	0.256
		داخل المجموعات	102.340	188	0.544		
		الكلي	103.833	190			
5-	الرؤية والرسالة والأهداف.	بين المجموعات	3.621	2	1.810	3.324	*0.038
		داخل المجموعات	102.408	188	0.545		
		الكلي	106.029	190			
	المجالات مجتمعة.	بين المجموعات	3.189	2	1.594	3.623	*0.029
		داخل المجموعات	82.739	188	0.440		
		الكلي	85.928	190			

* دالة إحصائياً.

تشير النتائج في الجدول رقم (22) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس على المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وعلى المجالات مجتمعة، حيث كانت قيمة "ف" المحسوبة لكل مجال من تلك المجالات والمجالات مجتمعة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (p) أقل من (0.05)، في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق على باقي المجالات الثالث (النمو المهني)، والرابع (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه).

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل في تقديرات مديري المدارس على المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وعلى المجالات مجتمعة تم إجراء مقارنات بعدية بطريقة "شيفيه" كما هو موضح في الجدول رقم (23).

جدول رقم (23)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق في تقديرات مديري المدارس على المجال الأول (التعلم والتعليم) والثاني (المنهاج) والخامس (الرؤية والرسالة والأهداف) والمجالات مجتمعة في ضوء المؤهل

المجال	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ما فوق البكالوريوس
الأول (التعلم والتعليم)	دبلوم	-	*0.268 0.014 = p	*0.744 0.039 = p
	بكالوريوس	-	-	0.476 0.179 = p
	ما فوق البكالوريوس	-	-	-
	المؤهل	**دبلوم**	**بكالوريوس**	**ما فوق البكالوريوس**
الثاني (المنهاج)	دبلوم	-	*0.2582*	*0.856 0.047 = p
			0.047 = p	
	بكالوريوس	-	-	0.597 0.157 = p
	ما فوق البكالوريوس	-	-	-
	المؤهل	**دبلوم**	**بكالوريوس**	**ما فوق البكالوريوس**
الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)	دبلوم	-	*0.285 0.014 = p	*0.460 0.009 = p
	بكالوريوس	-	-	0.1749 0.641 = p
	ما فوق البكالوريوس	-	-	-
	المؤهل	**دبلوم**	**بكالوريوس**	**ما فوق البكالوريوس**
المجالات مجتمعة	دبلوم	-	*0.243 0.020 = p	*0.604 0.037 = p
	بكالوريوس	-	-	0.3608 0.286 = p
	ما فوق البكالوريوس	-	-	-

* دالة إحصائياً.

تبين النتائج في الجدول رقم (23) أن الفروق بين تقديرات مديري المدارس على المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، والمجالات مجتمعة كانت دالة بين فئتي مؤهل البكالوريوس، وما فوق البكالوريوس، وبين فئة مؤهل دبلوم، ولصالح فئتي مؤهل البكالوريوس وما فوق البكالوريوس؛ أي أن المديرين من حملة المؤهلات العليا قيموا ممارساتهم للقيادة التعليمية بدرجة أعلى من حملة مؤهل دبلوم.

الفصل الخامس
المناقشة والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها حول واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية، ويتضمن هذا الفصل المناقشة والتوصيات.

1-5 المناقشة:

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة طور الباحث استبانة مكونة من (54) فقرة مدرجة ضمن خمسة مجالات رئيسة هي: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، والرؤية والرسالة والأهداف، وتمتعت أداة الدراسة (الاستبانة) بخصائص سيكومترية ملائمة من صدق وثبات، وعند تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، خلص الباحث إلى مجموعة من النتائج فيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بكل سؤال.

السؤال الأول: ما واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن تقديرات مديري المدارس لواقع ممارساتهم القيادية التعليمية، قد جاءت عالية في كل مجال من مجالات الدراسة الخمسة، بينما أشارت النتائج إلى أن تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية، قد جاءت بدرجة عالية في المجال الأول "التعلم والتعليم" أما بقية المجالات، فقد جاءت بدرجة متوسطة.

كما بينت نتائج الدراسة أن مجال التعلم والتعليم قد استحوذ على أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين والتربويين.

ويعزى ذلك إلى أن كثيرا من أفراد عينة الدراسة يقصرون دور مدير المدرسة في تحسين عملية التعلم والتعليم في مدرسته بوصفهما جوهر عمل المدرسة، ولب اهتمامها، والذي بدوره سيفضي حتماً إلى تحسين تحصيل الطلبة، إذ غالباً ما تسمع أصوات في أوساط التربويين والمهتمين بأن تحصيل الطلبة يعد من المؤشرات الهامة والحاسمة على فاعلية المدرسة التي عادة ما ترتبط بفاعلية مديرها، وهذه النتيجة تنسجم مع أدب الإدارة المدرسية الحديث، والتي غالباً ما تربط مدير المدرسة بجودة التعلم والتعليم اللذين يقدمان في مدرسته. فلم تعد عملية التعلم تقتصر على إكساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، وإنما أصبحت تشير إلى عملية تعديل وتغيير شامل ومعمق لسلوك المتعلمين، ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات استثماراً ابتكارياً يعود عليهم بالنفع للتعامل مع معطيات الألفية الثالثة وتعقيداتها، ولن يتحقق هذا واقعاً إلا إذا تطورت طرائق تفكيرهم تطوراً خلاقاً وإبداعياً.

أما التعليم فقد انتهى الوقت الذي كان ينظر فيه على أنه عملية تلقين وتوصيل للمعلومات، فالنظرة الحديثة تؤكد على أنه موجه نحو تنظيم عملية التعلم، وترتب على هذه النظرة ظهور أدوار جديدة للمعلم، وحتى يتسنى له القيام بها بفاعلية، فلا بد من توفير كل الظروف والأجواء التي تحقق له ديمومة النمو المهني، والمدير بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً بالمدرسة يتحمل العبء الكبير والجسيم، وإن لم يكن محصوراً فيه وحده، ولعل إدراك مديري المدارس والمشرفين التربويين لأهمية هذا المجال حتم عليهم إبداء ممارسة أعلى لمهارات هذا المجال.

كما أظهرت النتائج بأن مجال "المنهاج" نال أقل درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين.

ويعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس يعدون مهارات وكفايات إغناء المنهاج وتطويره مهارات ارتقائية فنية مقصورة على المشرفين التربويين المختصين في الإدارة العامة للمناهج، وأن دورهم يكاد أن يكون محدوداً في هذا المجال، فضلاً عن أن برامج إعداد وتدريب المديرين في المملكة العربية السعودية تكاد تغيب هذا البعد؛ إذ غالباً ما تتحدث عن أسس ومنطلقات عامة لدور مدير

المدرسة في إغناء المنهاج وتطويره دون أن تعرج بصورة تفصيلية على الآليات الإجرائية لإغناء وتطوير المنهاج.

هذا ومن الجدير بالذكر القول بأن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسات: الحبيب (1996)، والحكيمي (2000)، والعجاج (2001)، والتي أشارت إلى تدني ممارسة مديري المدارس في مجال المنهاج وإثرائه، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة "مير" (Muir, 2004)، والتي أظهرت ممارسة عالية من مديري المدارس في مجال المنهاج، ودراسة "جيغبو" (Chugbo, 2004)، والتي أكدت على الدور القيادي التعليمي لمدير المدرسة في تحسين تنفيذ المنهاج، واختلفت مع دراسة الحارثي (1996)، ودراسة المجلي فيما يتعلق بإدراك مديري المدارس لأهمية المنهج الدراسي.

وللوقوف بصورة تفصيلية على واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين فقد تم تناولها على النحو التالي:

أولاً: مجال التعلم والتعليم:

1- فيما يتعلق بمجال التعلم والتعليم، فقد احتلت فقرة "يشجع الإبداع والابتكار ويعززه في عملية التعليم" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن مفاهيم الإبداع والابتكار أضحت من المفاهيم الرئيسة التي تنادي بها المؤسسة التربوية السعودية حديثاً؛ نظراً لاستحواذها على اهتمام القائمين على النظام التربوي، وارتباطها بمعايير تقييم المنظمات التربوية عالمياً، فلا عجب أن يرددها كثيراً من مديري المدارس بوصفها مطلباً ملحاً من مطالب القيادة التربوية العليا وتجسيداً لرؤاها.

2- كما عدت الفقرة "يشجع توظيف التكنولوجيا في تجويد عملية التعليم" الأعلى ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ ولعل ذلك يعزى إلى الاهتمام الحالي الذي توليه وزارة التربية والتعليم، والمتعلق بأهمية التكنولوجيا التربوية وتوظيفها في عملية التعلم والتعليم، وخير مثال على ذلك حوسبة التعليم والذي خطت المملكة فيها خطوات واسعة وطالبت المشرفين

التربويين بمتابعتها في الميدان مما جعلها موضع تركيزهم في عملية التعليم، ويرى الباحث أن وزارة التربية معنية والى حد كبير في تجذير هذا البعد وتوطيده في ثقافة المؤسسة التربوية السعودية من خلال ربطه بمجموعة من الحوافز والترقيات حتى تضمن الإقبال على توظيفه بالطريقة المبتغاة، مما ينعكس إيجاباً على تجويد التعلم والتعليم اللذين يقدمان، والنهوض بهما إلى مستوى الطموح والتوقعات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات: الحارثي (1996)، الحبيب (1996)، المجلي (1999)، صالح (2003)، والقداح (2003)، و"كيس" (Case, 2004)، و"أنجل بيرجت" (Engel Bercht, 2004)، و"مير" (Muir, 2004)، ودراسة "ستيفنس" (Stephens, 2004)، والتي أكدت على الدور الهام والحاسم لمدير المدرسة في تجويد التعلم والتعليم، واختلفت مع نتائج دراسة الشافعي (2001)، والتي أشارت إلى تدني ممارسة مديري المدارس في تشجيع المعلمين على توظيف التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم.

في حين عدت الفقرة "يطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية ويشجعهم على تجريبها"، الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى أنه لا توجد آلية إجرائية مخططة ومنظمة تزود فيها وزارة التربية والتعليم إدارات التعليم والمدارس بمستجدات البحث مما يتعذر عليهم تزويد المعلمين بها وإطلاعهم عليها، كما أنه لا يخفى أن هناك اتجاهات سلبية نحو البحث التربوي ودوره في تحسين العملية التربوية، فكثيراً من المديرين لا يرون في الأبحاث التربوية أكثر من كونها استكمالاً لمتطلبات أكاديمية أو مهنية، وأن دورها قد يكون محدداً فضلاً عن عدم المساءلة عنها في الزيارات الإشرافية لمديري المدارس من قبل المشرفين التربويين.

ولعل ذلك يعود إلى أن ثقافة البحث لم تترسخ بعد في المؤسسة التربوية السعودية، بما يتلاءم ومستوى التوقعات، فضلاً عن قلة المؤسسات البحثية المتخصصة في البحث التربوي، وقلة الأبحاث التي تتسم بجودة بحثية متميزة تمكنها من الإسهام في الارتقاء بالعملية التعلمية؛ وقد يعزى ذلك أيضاً إلى ضعف مهاراتهم

البحثية، وعدم إدراكهم لمرامي البحث التربوي وفلسفته. وقد يضاف إلى ذلك عدم إيلاء البحث التربوي ومهاراته الاهتمام الذي يليق به في برامج إعداد المديرين وتدريبهم.

وهذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسات: الزهراني (1990)، والحارثي (1996)، والحكيمي (2000)، والشافعي (2001)، والعجاج (2001)، وعلي (2001)، و"أسكنس" (Askins, 2002).

ثانياً: مجال المنهاج:

وفيما يتعلق بمجال المنهاج، فقد احتلت الفقرة "يزود المعلمين بالمعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهه نظرهم؛ ولعل ذلك يعزي إلى أن المعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير غالباً ما تأتي عبر تعميم رسمي يمر من خلال قنوات رسمية بدءاً من الإدارة العامة للمناهج، فإدارات التعليم، فالمدارس، وغالباً ما تتابع هذه التعميمات من قبل المسؤولين ويساءل عن تنفيذها مديري المدارس مما يحتم عليهم الحرص على ممارستها، الأمر الذي يفسر درجة ممارستها العالية.

في حين عدت الفقرة "يناقش المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته" الأعلى ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى تأكيد إدارات التعليم المستمر والمتواصل على دور مدير المدرسة في تبصير المعلمين ومناقشتهم في أهداف المنهاج وتوجهاته حتى يتسنى للمعلمين تطوير فهم أفضل لمرامي المنهاج، مما يتيح تنفيذ أفضل له، وتحقيق أهدافه بسهولة ويسر، وغالباً ما يتابع هذا الدور من قبل المشرفين التربويين، الأمر الذي يدفع بمدير المدارس إلى مناقشة أهداف المنهاج وتوجهاته مع المعلمين باستمرار؛ بوصفه مطلباً إشرافياً ملحاً، الأمر الذي حدا بالمشرفين التربويين إلى تقدير ممارسة أعلى لمديري المدارس في هذا السياق.

في حين عدت الفقرة "يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهه نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن كثيراً من المديرين والمشرفين غالباً ما ينظرون إلى المعلم

على أنه أداة من أدوات تنفيذ المنهاج، وأن مهمة إثراء المنهاج مهمة ارتقائية فنية مقصورة عليهم، وأنهم الأدرى والأعلم، وأن جوهر عمل المعلمين يجب أن ينصب على تنفيذ المنهاج دون أن يكون لهم الدور الأكبر في إثرائه، مغفلين بذلك ضرورة العمل التشاركي القائم على روح الفريق، ومفوتين كثيراً من فرص التطوير والإثراء للمنهاج؛ من خلال تفردهم بهذه المهمة، ولذلك فلا بد من أخذ مقترحاتهم وآرائهم بكل عناية واهتمام، ويعطى لهم دوراً في إثراء المنهاج بوصفهم المنفذين المباشرين له. وهم الذين يتولون تحقيق أهدافه ويزودون مديري المدارس والمشرفين بالتغذية الراجعة التطويرية عنه، مما يتيح فرصاً أفضل لديمومة إثرائه.

ثالثاً: مجال النمو المهني:

فيما يتعلق بمجال النمو المهني، فقد احتلت الفقرة "يشجع الزيارات المتبادلة بين المعلمين" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى امتثال مديري المدارس للتوجهات الإشرافية الحديثة، والتي يعد أحد أساليبها هو إشراف الأقران (Peer Coaching)، والذي يستند إلى روح التعاون المهني، والالتزام الأخلاقي بتطوير المعلمين لبعضهم بعضاً في ظل غياب للمساءلة البيروقراطية التي تفضي إلى إصدار الأحكام، والتأكيد أيضاً على المساءلة المهنية التي تذهب إلى أبعد من ذلك بتركيزها على ديمومة التحسين والتطوير، وهذا التوجه الحديث غالباً ما يؤكد على توظيف بتعميم خبراتهم المتميزة والاستفادة منها (دواني، 2003).

وللمدير بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً دور هام وحاسم في تنظيم هذه الزيارات ومناقشة الممارسات التربوية التي يتم تداولها ثم متابعة نتائجها مع المعلمين، وهناك نوع آخر منها، والذي يتم خارج أسوار المدرسة؛ كأن يقوم المعلم أو مجموعة من المعلمين بزيارة مدرسة متميزة في مجال أساليب التعليم أو الوسائل التعليمية أو النشاطات الصفية أو اللاصفية أو غير ذلك.

ولا بد من الإشارة إلى ضرورة التخطيط التشاركي بين مدير المدرسة والمعلمين المعنيين حتى تتحقق مرامي هذه الزيارات بالصورة المبتغاة، وغالباً ما

يتابع المشرفون التربويون مديري المدارس في هذه المجال، مما يترتب عليه ممارسة أعلى لمديري المدارس (دواني، 2003).

وجدير بالذكر أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسات: المحبوب (2000)، واللواتي (2004)، و"مير" (Muir, 2004)، والتي أكدت على دور المديرين تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلمين.

في حين عدت الفقرة "يوفر فرص برامج نمو مهني للمعلمين تلبي حاجاتهم الحقيقية" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم؛ وقد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس يرون في تطوير مهارات المعلمين والارتقاء بها، عملاً فنياً ارتقائياً مقصوراً على المشرفين التربويين بوصفهم المتخصصين فنياً، وأن إمكانات المدرسة المادية والفنية تعجز عن توفير فرص كافية لبرامج النمو المهني التي تلبي الحاجات المهنية الحقيقية للمعلمين، إذ تقع هذه المهمة على عاتق إدارات التعليم مجسدة بجهازها الإشرافي الفني القادر على تحمل هذا العبء الجسيم إدارياً وفنياً ومالياً، الأمر الذي ترتب عليه ممارسة أقل لمديري المدارس في هذا المجال. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية التي أشارت إلى ممارسات متدنية لمديري المدارس في توفير فرص النمو المهني للمعلمين دراسات: الحبيب (1996)، والعويرضي (1998)، وعلي (2003)، والقداح (2003)، والمعمري (2004)، و"أسكنس" (Askins, 2002)، و"كيس" (Case, 2004)، و"جيغبو" (Chugbo, 2004)، و"مير" (Muir, 2004)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحكيمي (2000)، والتي أشارت إلى ممارسات متدنية لمديري المدارس في توفير فرص النمو المهني للمعلمين.

كما عدت الفقرة "يشجع المعلمين على توظيف البحوث الإجرائية في حل مشكلاتهم التعليمية" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وقد يعزى ذلك إلى إدراك المشرفين التربويين بأن مفهوم البحث الإجرائي لدى مديري المدارس ما زال يكتنفه الكثير من الغموض، فمن خلال خبرة الباحث كمشرف تربوي لاحظ أن مفهوم البحث الإجرائي لدى كثير من مديري المدارس في حل المشكلات التعليمية يكاد أن يكون معدوماً، وأن كثيراً من مديري

المدارس يفتقر للمهارات والكفايات البحثية بعامة ومهارات وكفايات البحث الإجرائي بخاصة، فضلاً عن أن برامج إعداد وتدريب الإداريين تكاد تغفل هذا الجانب الهام والحاسم، وقليلاً ما تركز على الأبحاث التربوية بعامة، والأبحاث الإجرائية بخاصة وتوظيفها، إضافةً إلى الاتجاهات السلبية نحو البحث التربوي والتي سبق الإشارة إليها، وقلة الموارد المادية والبشرية المخصصة له.

رابعاً: مجال تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه:

فيما يتعلق بمجال تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، فقد احتلت الفقرة "يكرم الطلبة المتفوقين ويحتفل بنجاحهم" أعلى درجة ممارسة من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؛ ويعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس والمشرفين التربويين غالباً ما يربطون بين فاعلية مدير المدرسة وعدد المتفوقين فيها، إذ يرون فيهم مؤشراً هاماً على أداء المدرسة وفاعليتها، الأمر الذي يدفع بمديري المدارس إلى تعزيز التفوق وتوطيده من خلال زيادة تكراره بتكريم الطلبة مادياً ومعنوياً والاحتفال بنجاحاتهم؛ لأن ذلك يعد ضمنياً احتفالاً بنجاح المدرسة ومديرها، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على تقديره لذاته.

كما عدت الفقرة "يضع توقعات أداء عالية للطلبة" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعود ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس غالباً ما يتذمرون من أداء الطلبة الذين عادة ما يصفونه بأنه دون مستوى التوقعات والطموح، نظراً لانشغال الطلبة بمشتتات كثيرة، كما لاحظ الباحث من خلال عمله كمشرف تربوي بأن هناك شعوراً بعدم الرضا يسود التربويين عن واقع العملية التعليمية، وعن واقع تحصيل الطلبة، إذ تعالت الأصوات التي تنادي بإصلاح التعليم برمته وإعادة النظر فيه، والتي تنم عن عدم رضا عن واقع مخرجات التعليم، ولعل ذلك كله أسهم في جعل هذه الفقرة الأقل ممارسة لمديري المدارس.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات: المجلي (1999)، والعجاج (2001)، وسلامة (2003)، والمعمري (2004)، و"أسكنس" (Askins, 2002)، و"ريكل" (Rickel, 2002)، و"ستيفنس" (Stephens, 2004)، "والتي أظهرت تدني ممارسة مديري المدارس لدورهم الفني". في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة

"كاس" (Case, 2004)، ودراسة "ميركر" (Mercer, 2004)، والتي أكدت على دور القادة التعليميين في تحسين إنجازات الطلبة وتعزيزها من خلال وضع توقعات عالية للطلبة.

كما عدت الفقرة "يشجع المعلمين على بناء الخطط الإغنائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتقويمها باستمرار" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين، ولعل ذلك يعزى إلى أن مديري المدارس غالباً ما يعدون هذه الكفاية بأنها كفاية ارتقائية تطويرية تخدم فئة قليلة من الطلبة، وأن الأولى التأكيد على بناء الخطط العلاجية لذوي التحصيل المتدني؛ نظراً لأنها تخدم فئة أكبر، مغفلين بذلك مبدأً هاماً من مبادئ العملية التربوية وهو مراعاة الفروق الفردية وحق كل طالب في النهوض به إلى أقصى ما تستطيع قدراته ومتناسين أن دور المعلم في الموقف التعلمي/ التعليمي يجب أن يكون وقائياً وبنائياً وعلاجياً وتطويرياً وهذا يحتم عليه تصميم أنشطة تعليمية تتلاءم وتتناسب مع كل فئة من فئات الطلبة.

خامساً: مجال الرؤية والرسالة والأهداف:

فيما يتعلق بمجال الرؤية والرسالة والأهداف فقد احتلت الفقرة "يسعى إلى تحقيق سياسة التعليم في المملكة" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعزى ذلك إلى أن كثيراً من مديري المدارس غالباً ما يعدون أسس ومرتكزات السياسية التعليمية للمملكة الإطار المرجعي الذي يحكم أعمالهم ويسير العمل التعلمي/ التعليمي برمته في المدرسة بل إن كثيراً منهم يرون أن جوهر عملهم يجب أن ينصب على تحقيق الأهداف والمرامي التي تسعى السياسة التعليمية إلى تحقيقها فلا عجب أن يقبلوا على ممارسة هذه الكفاية بدرجة عالية، إضافة إلى أن كثيراً من الدورات وورش العمل التي تعقد لمديري المدارس غالباً ما تتطرق بشيء من التفصيل إلى السياسة التعليمية للمملكة والآليات الإجرائية لتحقيقها ودور مدير المدرسة في تحقيق الرؤى والتوجهات التي ترمي إلى تحقيق السياسة التعليمية في المملكة.

كما احتلت فقرة "يساهم في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلابها" أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وربما يعزى ذلك إلى أن كثيراً من المشرفين التربويين يعدون أن متابعة تحقيق رسالة وزارة التربية والتعليم المشتقة من رؤيتها هي مسؤولية إدارات التعليم مجسدة بجهازها الإشرافي الذي يعد حلقة الوصل بين المدارس، الأمر الذي يحتم عليهم استغلال كل فرصة سانحة للتحدث عن رسالة وزارة التربية والتعليم، والآليات الإجرائية لتحقيقها واقعاً معاشاً، ودور مديري المدارس بوصفهم مشرفين مقيمين في مدارسهم، الذي انعكس على تفهمهم للأدوار المتوقعة منهم ممارساتها في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلبتها مما يدفعهم إلى استغلال فرص تواجد المشرفين التربويين في المدارس؛ لتوضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة وطلبتها، مما انعكس إيجاباً على تقديرات ممارسات أعلى لمديري المدارس من قبل المشرفين التربويين لهذه الفقرة.

هذا، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة "كيس" (Case, 2004)، ودراسة "جروف" (Grove, 2004)، وذلك فيما يتعلق بمساهمتهم في توضيح رسالة وزارة التربية والتعليم لدى معلمي المدرسة.

في حين عدت الفقرة "يشكل رؤية المدرسة بحيث تصبح كمؤشرات أداء للمعلمين" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظرهم، وقد يعزى ذلك إلى أن ثقافة الرؤية لم تتوطد بعد في المدرسة السعودية فتشكيل وصياغة الرؤى التعليمية تحتاج إلى مدير مدرسة ذي نظرة ثاقبة وبصيرة نافذة يستطيع من خلالها أن يعكس فهمه وإدراكه لمرامي وقيم ومعتقدات المدرسة، وحسن استبصاره للواقع وجودة استشرافه للمستقبل، الأمر الذي يمكنه من تشكيل المدرسة برمتها، فالقيادة التربوية الدينامية هي تلك القيادة القادرة على بث دماء الحياة في الرؤية. ويتوقع منها السعي الدؤوب والمستمر في الحديث عنها وتسويقها وإقناع العاملين فيها وجعلها رؤية مشتركة، وتفسيرها وترجمتها بحيث تشكل مؤشرات أداء لجميع العاملين وتوجد نوعاً من التوحد الذهني لديهم، أو ما يسمى بالذهنية الجماعية، ولعل استنباط الرؤية من خلال الجهد التشاركي الفريقي للوصول إلى رؤية مشتركة يعين مدير المدرسة

كثيراً في توطيدها في ثقافة المدرسة ويحشد جهود العاملين اتجاه تحقيقها، بحيث تكون ديدناً لكل المعلمين، وتشكل مؤشرات أداء للمعلمين يسيرون على هديها الطويل. ولكن المتتبع لواقع عمل مدير المدرسة في يلحظ ببساطة أن ثقافة الرؤية لم تتجذر بعد، وأن بدت ملامح ميلادها تتشكل حديثاً من خلال التأكيد عليها. وإفراد بعض الدورات والورش لتدريب مديري المدارس عليها.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة "كيس" (Case, 2004)، والتي أكدت على أن لمديري المدارس رؤى تعليمية واضحة لمدارسهم بوصفها مدارس تتسم بأداء تعليمي مرتفع.

كما عدت فقرة "يساعد على أن تسهم رؤية المدرسة في توحد أفكار المعلمين وتوقعاتهم وتشكل أرضية مشتركة لهم" الأقل ممارسة لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ وربما يعود ذلك إلى أن المشرفين التربويين أثناء متابعاتهم وزياراتهم للمدارس. قد لاحظوا أن مديري المدارس لم يمتلكوا بعد مهارات القيادة الرؤيوية الحقة التي تتطلب صوغ رؤية تربوية واعدة للمدرسة تستند إلى فهم معمق لأهداف المدرسة ومراميها، وجعل هذه الرؤية رؤية مشتركة لجميع المعلمين، وحشد جهودهم اتجاه تجسيدها واقعاً بحيث تعمل هذه الرؤية على تنسيق وتوحيد الجهود باتجاهها، بحيث تعمل بمثابة البوصلة التي توجه أداء المعلمين وتوقعاتهم، وتشكل لديهم أرضية مشتركة تستند إلى ذهنية جماعية موحدة، فإن هذه القيادة تستلزم توطيد وتأطير وتجذير ثقافة الرؤية في المدرسة السعودية حتى يكتب لها النجاح، الأمر الذي تفتقره المدرسة السعودية مما أسهم في إبداء تقديرات أقل لممارسة مديري المدارس لهذه الكفاية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

ولمناقشة السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p = 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزى لوظيفتهم التربوية؟

فقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير مديري المدارس والمشرفين التربويين للممارسات القيادية التعليمية لمديري

المدارس ولصالح مديري المدارس، بمعنى أن مديري المدارس أبدوا تقديرات أعلى من تقديرات المشرفين لممارساتهم القيادية التعليمية، وقد يعزى ذلك إلى عدة أسباب أهمها:

1- أن المشرفين التربويين الأكثر تبصراً ودراية بالمعرفة النظرية أو الأساس النظري لهذه الممارسات، والذي يشكل المعرفة المهنية لمديري المدارس ويبلورها على شكل سلوكات مهنية، تتيح للمشرفين التربويين تصور الرؤية المثالية لممارسات مديري المدارس، والذين يتطلعون لجعلها واقعاً في العالم المهني لمديري المدارس، حيث لا يرون أن المديرين قد ارتقوا إليها، وبالتالي جاءت تقديراتهم للممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس أقل. فضلاً عن أن مجالات القيادة التعليمية هي مجالات إشرافية فنية يمارسها مدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً، وتحتاج ممارستها بالصورة المبتغاة إلى مديري مدارس مسلحين بكفايات إشرافية مهنية متخصصة تعكس عمقاً فكرياً إشرافياً رفيعاً، الأمر الذي يصعب توفيره لدى الكثير من مديري المدارس من وجهة نظر المشرفين التربويين.

2- أن كثيراً من مديري المدارس قد خرجوا من دائرة الموضوعية وتحيزوا لذواتهم؛ كون الأمر متعلق بممارساتهم، ولاعتقادهم بأن هذه التقديرات ستفضي إلى إصدار أحكام عن ممارساتهم.

وقد اتفقت نتائج الدراسة "في تقدير مديري المدارس لأنفسهم بشكل مرتفع" مع دراسة كل من: "ريكل" (Rical, 2002)، ودراسة "أنجل بيرجت" (Engel Bercht, 2004)، ودراسة "مير" (Myir, 2004).

ولمناقشة السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p = 0.05$) بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p = 0.05$) في تقديرات المشرفين التربويين تعزى لمتغيري الجنس

والخبرة للمشرف التربوي، في حين أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في المجال الثاني (المنهاج)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بقية المجال.

وبينت نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية أن الفروق في تقديرات المشرفين التربويين بين فئة مؤهل دبلوم وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس، وكذلك وجود فروق بين فئة مؤهل بكالوريوس وفئة مؤهل ما فوق البكالوريوس ولصالح فئة مؤهل ما فوق البكالوريوس؛ ولعل ذلك يعزى إلى أن الرؤية الإشرافية الفنية للجهاز الإشرافي التربوي الفني في وزارة التربية السعودية هي واحدة سواء للمشرفين التربويين أم للمشرفات التربويات، ويبدو أنها أسهمت في إيجاد فهم مشترك لواقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس، وبلورة نوع من الذهنية الجماعية في تقدير درجة هذه الممارسات، فلا غرابة في عدم وجود فروق في تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس. ولعل عدم وجود أثر لمتغير الخبرة مرده إلى التوجهات التربوية الحديثة لوزارة التربية والتعليم السعودية التي باتت تؤكد مؤخراً على معايير الأداء ومؤشراته للمشرف التربوي في تقييمهم لأداء مديري المدارس، وقامت بعقد الورش والبرامج التدريبية للمشرفين التربويين لرفدهم بمهارات تقييم أداء المديرين وفق معايير ومؤشرات أداء، والتأكيد على توظيف هذه المعايير في الزيارات الإدارية والفنية لمديري المدارس، مما أسهم أيضاً في توحيد معايير تقويم الممارسات الإدارية والفنية لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات على السواء. وهذا يفسر عدم وجود فروق في تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات القيادية التعليمية لمديري المدارس تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

فمجال المنهاج يعد مجالاً فنياً ارتقائياً يتطلب معرفة متعمقة متبصرة، وغالباً ما تطرق هذه المعرفة بشكل متعمق ومفصل في الدراسة الجامعية التي تعقب المرحلة الجامعية الأولى (ما فوق البكالوريوس). فضلاً عن أن ورش العمل وبرامج تدريب المشرفين نادراً ما تتناول مهارات إثراء وتطوير المنهاج بشكل مفصل، بل

غالباً ما تطرقه بشكل مقتضب دون أن تسهب في توضيح الآليات الإجرائية لتحليل المنهاج إلى مكوناته، وتحديد أوجه القصور والضعف فيه، وتصميم مواد إثرائية لتلافي أوجه الضعف والقصور، فلا عجب أن يقدر المشرفون التربويون ذوو المؤهل من فئة ما فوق البكالوريوس، ممارسة أعلى لمديري المدارس في مجال (المنهاج) أكثر من تقدير المشرفين التربويين من ذوي المؤهل من فئة دبلوم ومن فئة بكالوريوس في حين أن بقية المجالات لا تتطلب مؤهلاً أكاديمياً رفيعاً لتقدير ممارسة مهاراتها وكفاياتها بشكل ملائم.

ولمناقشة السؤال الرابع: هل هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p = 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم تعزى للجنس والمؤهل والخبرة؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($p = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة صالح (2003). في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم تعزى لمتغير المؤهل على المجال الأول (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني (المنهاج)، والمجال الخامس (الرؤية والرسالة والأهداف)، وعلى المجالات مجتمعة. في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم على المجال الثالث: (النمو المهني)، والمجال الرابع: (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزهم). وبينت نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية أن الفروق بين تقديرات مديري المدارس على المجال الأول: (التعلم والتعليم)، والمجال الثاني: (المنهاج)، والمجال الخامس: (الرؤية والرسالة والأهداف)، والمجالات مجتمعة كانت بين فئتي مؤهل البكالوريوس، وما فوق البكالوريوس، وبين فئة مؤهل دبلوم، ولصالح فئتي مؤهل البكالوريوس وما فوق البكالوريوس؛ أي أن المديرين من حملة المؤهلات العليا قدروا ممارساتهم للقيادة التعليمية بدرجة أعلى من حملة مؤهل دبلوم.

هذا، وقد اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة صالح (2003)، وقد يعزى ذلك إلى أن واقع الممارسات الإدارية والفنية لمدير ولمديرة المدرسة في المملكة العربية السعودية يكاد يكون نفسه، ويبرز ذلك جلياً من خلال الوصف الوظيفي لمدير المدرسة السعودية، فالمهام والمسؤوليات المناطة بمدير المدرسة تتقارب بشكل كبير جداً مع المهام والمسؤوليات لمديرة المدرسة، وهذه المهام والمسؤوليات يفترض أن تترجم إلى ممارسات متقاربة.

وحري بالقول أن القائمين على تدريب مديري المدارس في المملكة العربية السعودية أخذوا يطالبون أكثر من أي وقت مضى بتبوء مدير المدرسة لدوره القيادي التعليمي الفني للنهوض والارتقاء بأداء المدرسة السعودية، إذ غالباً ما كان يقتصر دور مدير المدرسة السعودية على الجانب الإداري، إذ يمكن القول بأن مهارات وكفايات القيادة التعليمية أصبحت مطلباً ملحاً للإدارة التربوية السعودية حديثاً، الأمر الذي لم ينعكس إيجاباً على ذوي الخبرات الإدارية المدرسية وانعكاسه على التمرس في هذه الكفايات، ولم تميزهم كثيراً عن ذوي الخبرات الإدارية المتواضعة، الأمر الذي يفسر عدم وجود أثر لمتغير الخبرة والجنس في تقديرات مديري المدارس لواقع ممارساتهم للقيادة التعليمية.

ولعل مجال (التعلم والتعليم) ومجال (المنهاج) ومجال (الرؤية والرسالة والأهداف) تعد مجالات فنية بحتة لمدير المدرسة، وتتطلب معرفة نظرية ومهنية، لا يتأتى لبرنامج الدبلوم رفد طلبته بها، بل تحتاج إلى برامج جامعية أقلها الشهادة الجامعية، لهذا فإن كثيراً من الدول تشترط لمن يشغل وظيفة مدير المدرسة بأن يحمل الشهادة الجامعية (البكالوريوس) فأكثر، وهذا يفسر تقدير المديرين من حملة مؤهل بكالوريوس وما فوق للممارسات القيادة التعليمية بدرجة أعلى من تقدير حملة مؤهل دبلوم، وقد يعزى عدم وجود فروق بين تقديرات مديري المدارس لواقع الممارسات القيادية التعليمية لديهم في مجال النمو المهني، ومجال (تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه) إلى زخم البرامج التدريبية التي تعقد لمديري المدارس أثناء الخدمة، والتي غالباً ما يعد هذين المجالين من ركائزها الأساسية، وكثيراً ما يتم التأكيد عليهما.

2-5 التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يتبين ما يلي:

1- توطيد ثقافة البحث وترسيخها في المؤسسة التربوية السعودية، وتوفير السبل والإمكانات اللازمة لها، وتشجيع العاملين التربويين على توظيف البحوث الإجرائية في حل المشكلات التعليمية/ التعلمية.

2- عقد ورش عمل ودورات تدريب لرفد مديري المدارس بالمهارات والكفايات والآليات الإجرائية لتحليل المناهج وإثرائها وتطويرها، وإشراك المعلمين فيها.

3- تدريب مديري المدارس على وضع معايير الأداء المرغوب ومؤشراته ومعايير النجاح، وتوظيفها في العمل الإداري المدرسي، وتدريبهم أيضاً على معايير بناء الخطط الإغنائية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة ومحكات تقويمها.

4- إجراء دراسة لتصميم برنامج تدريبي لمديري المدارس يستهدف الارتقاء بواقع ممارساتهم التعليمية إلى مستوى الطموح والتطلعات.

5- إجراء مزيد من الدراسات المماثلة؛ لدراسة واقع الممارسات القيادية التعليمية لوكلاء المدارس بوصفهم مديرين مستقبليين، وعلى مختلف المستويات التعليمية.

6- كما يوصي الباحث بتطوير معايير ومؤشرات أداء لمهارات القيادة التعليمية لمديري المدارس وتضمينها في تقارير تقويم أداء مديري المدارس.

المــراجــع

أ- المراجع العربية:

الأشقر، وفاء، (1994). **الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا كما يراها أعضاء هيئة التدريس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البدري، طارق عبد الحميد، (2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحارثي، سعاد بنت فهد، (1996). **دراسة تحليلية مقارنة للعمل اليومي المدرسي لمديرات مدارس البنات الحكومية والأهلية في كل من الرياض وجدة والدمام والخبر.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الحبيب، فهد إبراهيم، (1996). دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم. **مجلة الملك سعود،** المجلد (3)، الرياض.

الحبيب، فهد إبراهيم، (1996). مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية، **مجلة دراسات تربوية،** 7(45).

الحجيري، محمد خليل، (1424هـ). **التعليم في منطقة تبوك: نماء وتطور.** (ط1). تبوك: إدارة التعليم بتبوك.

حريم، حسين، (1997). **السلوك التنظيمي.** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

الحكيمي، خالد شرف، (2000). **تقويم أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة تعز من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين والمديرين.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجمهورية اليمنية، جامعة عدن.

حنفي، عبد الغفار وأبو قحف، عبد السلام وبلال، محمد، (2002). **محاضرات في السلوك التنظيمي.** القاهرة: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

الخطيب، أحمد ورداح، (1987). **الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة).** (ط2). عمان: دار الندوة.

الخواجا، عبد الفتاح، (2004). **تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الإدارية**، عمان، دار الفكر.

دواني، كمال، (2003). **الإشراف التربوي مفاهيم وآفاق**، عمان، الجامعة الأردنية.

زكريا، إبراهيم، (1997). **مشكلات فلسفة**. القاهرة: دار مصر للطباعة.

الزهراني، علي عبد القادر، (1990). **تقويم أداء مديري المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري تلك المدارس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

السعود، راتب وبطاح، أحمد، (1993). خصائص مدير المدرسة الثانوية في الأردن: أسس مقترحة. **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سلامة، رتيبة محمد، (2003). **الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الأردن، عمان، جامعة عمان العربية.

السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل عمر، (2002). **صناعة القائد**، (ط1). الرياض، مكتبة جرير.

الشافعي، إلهام، (2001). **الممارسات الإدارية لمدير المدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة**.

شوقي، طريف، (1992). **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**. القاهرة: مكتبة الغريب.

صالح، جميلة، (2003). **درجة ممارسة مديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية الحكومية في مدينة قصبة الزرقاء ولواء الرصيفة لدورهم الإداري والفني من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جمهورية السودان، جامعة الفاشر.

الصيداوي، أحمد، (2001). **القيادة التربوية التحويلية في الإدارة التربوية في البلدان العربية**، بيروت: ص (103-129) الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الطويل، هاني، (1998). **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**، عمان، مطبعة كتابكم.

الطويل، هاني، (1999). **الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق**، (ط2)، عمان، دار وائل.

الطويل، هاني، (2001). **التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية في الإدارة التربوية في البلدان العربية**، (ط1)، (131-157). بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

العامري، أحمد بن سالم، (2002). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية. **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، 9:19-39.

عبد الدايم، عبد الله، (2000). **الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية**. (ط1)، بيروت، دار العلم للملايين.

العجاج، فهد سليمان، (2001). **تحديد الاحتياجات تدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات من وجهة نظر المديرين أنفسهم**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الأردن، إربد، جامعة اليرموك.

علي، محمد صغير، (2003). **تقويم مديري مدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء مهامهم الإدارية والفنية**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة صنعاء، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

العمري، خالد، (2000). الموجه قائد للتغيير والتطوير التربوي. **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول للتوجيه التربوي**، أبو ظبي، نيسان 2000.

العميان، محمد سلمان، (2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. عمان، الأردن.

العويرضي، عبد الرحمن بن عبد الله، (1998). **أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء مديري المدارس الابتدائية في منطقة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العيسى، إيمان حمد الفهد، (1992). **العلاقة بين النمط القيادي لمديريات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض، وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمات السعوديات**. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

الفايز، عبد الله بن عبد الرحمن، (1993). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.** (ط1).

الفقي، عبد المؤمن فرج، (1994). **الإدارة المدرسية المعاصرة،** الجماهيرية الليبية، بنغازي، جامعة قان يونس.

القداح، محمد، (2003). **الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، بناء أنموذج مقترح،** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الأردن، عمان، جامعة عمان العربية.

كنعان، نواف، (1998). **القيادة الإدارية.** (ط4). عمان: مكتبة دار الثقافة.

اللواتي، محمد شهاب، (2004). **تقويم أثر برنامج تطوير التعليم في الممارسات الإدارية التطويرية لمديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

المجلي، عبد العزيز بن حمد، (1999). **الممارسات الإشرافية الفنية لمديري المدارس الابتدائية في منطقة الرياض.** رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

المحبوب، عبد الرحيم، (1996). أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية، **المجلة العربية للتربية،** 1(16).

المحبوب، عبد الرحيم، (2000). كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي والمعلمات، **المجلة التربوية،** 15(75).

المعمري، سيف بن سعيد، (2004). **فاعلية المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء برنامج التطوير التربوي في سلطنة عمان،** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

المنيف، (2002). **المهارات الأساسية لمدير الإدارة المدرسية.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ميرزا ونسرين، (2002). **الممارسات الواقعية والمثالية لمهام مديري المدارس الثانوية،** رسالة ماجستير (غير منشورة)، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.

النعيمي، فلاح، (1994). أثر عوامل الموقف في السمات القيادية، دراسة ميدانية لمدراء بعض المنظمات الصناعية العراقية. **مجلة أبحاث اليرموك**، 10(1)، 179-251.

الهاشل، سعد جاسم يوسف، (1987). القيادة التربوية في الفكر المعاصر. **حولية كلية التربية**، جامعة مصر (5، 25، 69).

هاشم، موسى محمد، (2003). **الممارسات القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى المعلمين في الأردن**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الأردن، عمان، جامعة عمان العربية.

الهدلق، إبراهيم عبد الرحمن، (1991). **تقويم القدرة القيادية والأداء الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأهلي للبنين في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الهدهود و الجبر، (1989). ممارسة مديرو المدارس تجربة الإدارة المدرسية المطورة وأمنائها بدولة الكويت، **المجلة التربوية**. 13(50).

وزارة التربية والتعليم، (2004). **مسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية (وثائق وصور)**. (ط6). السعودية: وزارة التربية والتعليم.

وزارة المعارف، (1384هـ). **النظام الداخلي للمدارس الابتدائية**. الرياض، السعودية.

وزارة المعارف، (1416هـ). **الإدارة المدرسية**. الرياض، السعودية.

اليونسكو، (1996). التعلم ذلك الكنز المكنون. **تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين**، باريس.

اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط، (1996). **الإدارة التربوية على المستوى المحلي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ب- المراجع الإنجليزية:

Askins, G. (2003). **Teacher Perception of the Instructional Leadership Role of the Principal in the Implementation of Virginia Standards of Learning**, (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Blasé, Jo & Blasé, Joseph. (2004). **Handbook of Instructional Leadership: How Successful Principals Promote Teaching and Learning**. 2nd ed Thousand Oaks, California: Crown Press.

Case, D. (2004). **Certificated Staff Perceptions of the Instructional Leadership Behaviors of Elementary School, Principals in High Performing, High Poverty Elementary Schools**. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Chapman, C. H. (1997). **Becoming a Superintendent: Challenges of School District Leadership**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Chugbe, V. (2004). **Teacher and Principal Perceptions of Instructional Leadership and the Impact of School Climate in Los Angelus County and Community Schools from the Rosier School of Education**, (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Cotton, J. (2003). **The Instructional Leadership Proficiencies of Elementary Principals: a Study of Preparation and Continuing Professional Development Needs**, (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

DuFour, R. (1999). **Challenging Role: Playing the Part Principal Stretches Ones Talent. Journal of Staff Development**, 20(4), 1-4.

Engelbrecht, D. (2002). **Perception of High School Principal Leadership Ancl Implication for Practice Ancl Professional Development**. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Grove, D. (2004). **Revisiting Instructional Leadership in an Era of Accountability: A Study of Principals and their Behaviors**. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). **Instructional Leadership in the School Context**. In W. Greenfield (Ed.) Instructional Leadership: Concepts, Issues, and Controversies (pp. 179-203). Newton, MA: Allyn and Bacon.

Jreisat E. (1996). Organizational Management: Explorations at the Western Frontiers. **Paper Presented to the Second Conference of Public Administration**. Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Lashway, L. (1998). **Standards for Administrators. National Association of Elementary School Principals**. 15(1), 104.

Mercer, S. (2004). **The Relationship of Teachers Perceptions of Principals Instructional Leadership Skills and School Performance in Four High Poverty South Carolina Middle Schools**. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

Muir, M. (2004). **Perceptions of Elements of Effective Secondary Principal Instructional Leadership Behavior Across Various**

School Site Stakeholders. (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.
Rickel, R. (2003). **Effective Principal Leadership as Perceived by Elementary**, Middle and High School Teachers, UMI Pro Quest Digital Dissertation.
Sergiovanni, T. (1991 March). **The Dark Side of Professionalism in Educational Administration**. Phi Delta Kappan, 72(7), 521-526.
Sparks, D., & Hirsch, S. (1998). **Learning to Lead, Leading to Learn: Improving School Quality through Principal Professional Development**, Oxford OH: National Staff Development Council.
Stephens, T. (2004). **Instructional Leadership Characteristics of Montana Principals from Low Achieving and High Achieving High Schools**, (Unpublished) Doctoral Study, UMI Pro Quest Digital Dissertation.

ملحق (أ)
أداة الدراسة بصورتها الأولية

الملحق (أ)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

حضرة الأستاذ الدكتور...................... المحترم

تحيه واحتراماً، وبعد،،،

يجري الباحث دراسة بعنوان "واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الأصول والإدارة التربوية/ جامعة مؤتة. وقد قام الباحث ببناء هذه الاستبانة في صورتها الأولية بحيث تتضمن مجالات الدراسة التالية: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، ووضع الرؤية والرسالة والأهداف.

ولكونكم من الخبراء والمختصين في الإدارة التربوية والمتهمين بها، ولتيقن الباحث من أن مشاركتهم ستفضي إلى إغناء هذا البحث، فسوف يغدو ممتناً لقبولكم أن تكونوا أحد المحكمين لهذه الأداة، وإبداء رأيكم في كل فقرة من فقراتها من حيث كونها مناسبة أو غير مناسبة، أو اقتراح التعديل المناسب.

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم،،،

عبد الله بن عبد العزيز الشريف

جامعة مؤتة/ قسم الإدارة التربوية

ج 0554551612

ف 044331477

ksaduba@yahoo.com
ksaduba@hotmail.com

المجال الأول: التعليم والتعلم

الرقم	الفقـــرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
1.	أنظم اليوم المدرسي بحيـث ينـصب اهتمامي ووقتي على الإشراف علـى المهام التعليمية أكثر منه على المهـام الإدارية.			
2.	أشجع توظيف التكنولوجيا في تجويـد عملية التعليم.			
3.	أضع معايير التعلـيم الفعـال وأقـوم بإيصالها للمعلمين وأضع توقعات أداء عالية للوصول إلى هذه المعايير.			
4.	أقوم برفـد المعلمـين بالمـستجدات التعليمية وتشجيعهم علي توظيفها.			
5.	أقوم بزيارات صفية وأزود المعلمـين بتغذية راجعة تطويريـة عـن واقـع تعليمهم لتحسينه.			
6.	أوفر فرص الزيارات الصفية التبادلية بين المعلمين لتبادل الخبرات.			
7.	أطلـع المعلمـين باسـتمرار علـى مستجدات البحوث التربوي وأشـجعهم على تجريبها.			
8.	أقـدم دروسـاً توضـيحية نموذجيـة للمعلمين الجدد أو لذوي الحاجة.			
9.	أوفر المصادر اللازمة للتعليم الفعال.			
10.	أشجع الإبداع والابتكار وأعززه فـي عملية التعليم.			
11.	أشجع المعلمين على التفكير والتأمـل في ممارساتهم التعليميـة ومراجعتهـا باستمرار.			
12.	أشـجع توظيـف إشـراف الأقـران (الزملاء).			
13.	أشجع المعلمين علـى التنويـع فـي استراتيجياتهم التعليمية لتـتلاءم مـع أنماط تعلم الطلبة.			
14.	أنـسق مــع المــشرفين التربــويين المختصين في تصميم خدمات إشرافية تلبي الحاجات المهنية للمعلمين.			
15.	أشــجع المعلمــين علــى توظيــف المـستجدات التربويـة فـي الغـرف الصفية.			

المجال الثاني: المنهاج

الرقم	الفقـــرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
.1	أناقش المعلمين في أهـداف المنهـاج وتوجهاته.			
.2	أساعد المعلمين في تحليـل محتـوى الكتاب المدرسي.			
.3	أزود المعلمين بالمعلومـات اللازمـة حول ما يستجد من تعديل أو تطـوير للمنهاج.			
.4	أساعد المعلمين علـى تحديـد أوجـه القـصور والـضعف فـي المنهـاج، وأحرص على تصميم مـواد إثرائيـة لتلافي هذا القصور.			
.5	أزود المعلمين بالإرشـادات اللازمـة لتطبيق المنهاج.			
.6	أساعد المعلمين على ربـط المنهـاج بواقع الحياة العملية.			
.7	أتعاون مـع المعلمـين فـي اختيـار الأنشطة اللاصفية التي تعزز المنهاج.			
.8	أشرك المعلمين في تـصميم المنهـاج وإثرائه.			
.9	أزود المعلمين بالوسائل المساعدة فـي تنفيذ المنهاج.			

المجال الثالث: النمو المهني

الرقم	الفقـــرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
.1	أوفر فرص برامج نمو مهني للمعلمين تعكس حاجاتهم الحقيقية.			
.2	أعتمد مصادر متنوعـة فـي تحديـد حاجات المعلمين.			
.3	أحفز المعلمـين باسـتمرار للارتقـاء بذواتهم مهنياً.			
.4	أوظف التكنولوجيا في أنـشطة النمـو المهني للمعلمين.			
.5	أصمم خدمات إشرافية متنوعة لتلبيـة حاجات المعلمين المهنية.			
.6	أوفر للمعلمـين معلومـات وبيانـات تساعدهم على التأمل والتفكيـر فـي ممارساتهم التعليمية.			
.7	أشجع المعلمين على توظيف البحـوث الإجرائية في حل مشكلاتهم التعليمية.			
.8	أطرح أفكاراً جديدة بناءة تساعد فـي تطوير أداء المعلمين.			
.9	أقدر جهـود المعلمـين التـي تتـسم بالابتكار وأعززها.			
.10	أعمل على رعاية المعلمين المبتـدئين والجدد.			
.11	أشجع الزيارات التبادلية بين المعلمين.			
.12	أوفر الموارد المادية والبشرية اللازمة لإنجاح أنشطة النمو المهني.			

المجال الرابع: تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه

الرقم	الفقـــرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
.1	أشجع المعلمين على توظيف مهـارات التقويم التشخيصي.			
.2	أشجع المعلمين على بنـاء اختبـارات تحصيلية بغرض التشخيص للوقـوف على نقاط القوة والضعف في تحصيل التلاميذ.			
.3	أقــدم مقترحــات بــشأن تحــسين الاختبارات التحصيلية.			
.4	أشجع المعلمين على بناء وتنفيذ الخطط العلاجية للطلبة ذوي التحصيل المتدني وتقويمها باستمرار.			
.5	أشجع المعلمين علـى بنـاء الخطـط الإثرائية التي تنمي مهارات التفكيـر العليا لدى الطلبة وتقويمها باستمرار.			
.6	أناقش مع المعلمين باستمرار درجـة التقدم في التحـصيل التـي يحرزهـا الطلبة.			
.7	أضع توقعات أداء عالية للطلبة.			
.8	أربط النتاجات التحصيلية للطلبة برؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.			
.9	أطور نظاماً لتزويد أوليـاء الأمـور بتقارير دورية عن أداءات أبنائهم.			
.10	أعقد اجتماعات دورية لتقيـيم نتـائج الطلبـة وتـدارس سـبل تطويرهـا وتحسينها.			
.11	أربط تقـويم أداء المعلـم بالنتاجـات التحصيلية لطلبته.			
.12	أكــرم الطلبــة المتفــوقين واحتفــل بنجاحاتهم.			

المجال الخامس: وضع الرؤية والرسالة والأهداف

الرقم	الفقــرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
.1	امتلك رؤية تعليمية واضحة للمدرسة.			
.2	أجيد حشد جهود العاملين اتجاه رؤيـة المدرسة ورسالتها وأهدافها.			
.3	أحسن إيصال رؤية المدرسة التعليمية إلى معلمي المدرسة.			
.4	أجعل من رؤية المدرسـة التعليميـة رؤية مشتركة لجميع المعلمين.			
.5	أشرك العاملين في اشتقاق وصـياغة الرؤية التعليمية للمدرسة.			
.6	أصيغ رؤية المدرسة بحيث تسهم فـي تحسين العملية التعليمية في المدرسة.			
.7	أساعد على أن تسهم رؤية المدرسة في توحـد أفكـار المعلمـين وتوقعـاتهم وتشكيل أرضية مشتركة لهم.			
.8	أشكل رؤية المدرسة بحيـث تـصبح كمؤشرات أداء للمعلمين.			
.9	أربط رؤية المدرسـة برؤيـة وزارة التربية والتعليم.			
.10	أسعى لتحقيـق سياسـة التعلـيم فـي المملكة.			
.11	أساهم في توضيح رسالة الوزارة لدى معلمي المدرسة وطلابها.			
.12	لدي معرفـة تامـة برؤيـة الـوزارة ورسالتها وخططها العشرية.			
.13	أساهم في تحقيـق أهـداف المرحلـة الدراسية في مدرستي.			

الملحق (ب)

الاستبانة الموجهة لمديري المدارس

الملحق (ب)

الاستبانة الموجهة لمديري المدارس

الأخ الزميل مدير المدرسة...................... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحيه واحتراماً، وبعد:

يعد الباحث دراسة عنوانها "واقع ممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم الأصول والإدارة التربوية/ جامعة مؤتة؛ ولأغراض تلك الدراسة، فإن الباحث يضع بين يديك هذه الاستبانة التي تتكون من (54) فقرة، موزعة على خمسة مجالات رئيسة هي: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، ووضع الرؤية والرسالة والأهداف.

وبناء على ما سبق، فإن الباحث يأمل منك الإجابة على فقرات الاستبانة جميعاً بكل دقة وموضوعية، مع العلم بأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب، وستعامل بكامل السرية والكتمان، ولذلك يمكن ترك الاسم والاكتفاء بتعبئة المعلومات المطلوبة عن الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة في الوظيفة الحالية.

وبعد، فيرجى تعبئة المعلومات العامة أولاً، ثم قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة، ووضع إشارة (×) في المربع الذي يمثل درجة ممارستك لكل كفاية من الكفايات القيادية التعليمية المتضمنة في الاستبانة.

شاكراً ومقدراً حسن تعاونكم،،،

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،

الباحث

عبد الله بن عبد العزيز الشريف

جامعة مؤتة/ قسم الأصول والإدارة التربوية

الجزء الأول: معلومات عامة

أرجو وضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1- الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي:

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ما فوق البكالوريوس

3- عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية:

☐ خمس سنوات فأقل ☐ أكثر من خمس سنوات

الرقم	المجال الأول: التعلم والتعليم	التقدير				
	الفقرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	أشجع توظيف التكنولوجيا في تجويد عملية التعليم.					
2	أضع معايير التعليم الفعال، ويقوم بإيصالها للمعلمين، وأضع توقعات أداء عالية للوصول إلى هذه المعايير.					
3	أقوم بزيارات صفية، وأزود المعلمين بتغذية راجعة تطويرية عن واقع تعليمهم لتحسينه.					
4	أطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحوث التربوية، وأشجعهم على التجريب.					
5	أقدم دروس توضيحية نموذجية للمعلمين الجدد أو وذوي الحاجة.					
6	أوفر المصادر اللازمة للتعليم الفعال.					
7	أشجع الإبداع والابتكار، وعززها في عملية التعليم.					
8	أشجع المعلمين على التفكير، والتأمل في ممارساتهم التعليمية، ومراجعتها باستمرار.					
9	أنسق مع المشرفين التربويين المختصين في تصميم خدمات إشرافية تلبي الحاجات المهنية للمعلمين.					
10	أشجع المعلمين على توظيف المستجدات التربوية في الغرف الصفية.					

الرقم	المجال الثاني: المنهاج	التقديـــــــــــــــــــــــر				
	الفـقـــــرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	أناقش المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته.					
2	أساعد المعلمين فـي تحليـل محتـوى الكتـاب المدرسي.					
3	أزود المعلمين بالمعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير للمنهاج.					
4	أساعد المعلمين علـى تحديـد أوجـه القـصور والضعف في المنهاج، وأحرص على تصميم مواد إثرائية لتلافي هذا القصور.					
5	أزود المعلمـين بالإرشـادات اللازمـة لتطبيـق المنهاج.					
6	أساعد المعلمين على ربط المنهاج بواقـع الحيـاة العملية.					
7	التعاون مع المعلمين في اختيار الأنشطة اللاصفية التي تعزز المنهاج.					
8	أشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه.					
9	أزود المعلمين بالوسـائل المـساعدة فـي تنفيـذ المنهاج.					

الرقم	المجال الثالث: النمو المهني	التقدير				
	الفـقـــرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	أوفر فرص برامج نمو مهني للمعلمين تعكس حاجاتهم الحقيقية.					
2	أعتمد على مصادر متنوعة في تحديد حاجات المعلمين.					
3	أحفز المعلمين باستمرار للارتقاء بذواتهم مهنياً.					
4	أوظف التكنولوجيا في أنشطة النمو المهني للمعلمين.					
5	أصمم خدمات إشرافية متنوعة؛ لتلبية حاجات المعلمين المهنية.					
6	أوفر للمعلمين معلومات وبيانات تساعدهم على التأمل والتفكير في ممارساتهم التعليمية.					
7	أشجع المعلمين على توظيف البحوث الإجرائية في حل مشكلاتهم التعليمية.					
8	أطرح أفكاراً جديدة بناءة تساعد في تطوير أداء المعلمين.					
9	أقدر جهود المعلمين التي تتسم بالابتكار وأعززها.					
10	أشجع الزيارات التبادلية بين المعلمين.					
11	أوفر الموارد المادية والبشرية اللازمة لإنجاح أنشطة النمو المهني.					

الرقم	المجال الرابع: تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	التقديـــــــــــــــــــــــــر				
	الفـقــــرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	أشجع المعلمين على توظيـف مهـارات التقـويم الشخصي.					
2	أشجع المعلمين على بناء اختبـارات تحـصيلية بغرض التشخيص؛ للوقوف علـى نقـاط القـوة والضعف في تحصيل الطلبة.					
3	أقـدم مقترحـات بـشأن تحـسين الاختبـارات التحصيلية.					
4	أشجع المعلمين على بناء وتنفيذ الخطط العلاجيـة للطلبة ذوي التحصيل المتدني وتقويمها باستمرار.					
5	أشجع المعلمين على بناء الخطط الإغنائية التـي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتقويمهـا باستمرار.					
6	أناقش مع المعلمين باستمرار درجة التقـدم فـي التحصيل التي يحرزها الطلبة.					
7	أضع توقعات أداء عالية للطلبة.					
8	أربط النتائج التحصيلية للطلبة برؤيـة المدرسـة ورسالتها وأهدافها.					
9	أطور نظاماً لتزويد أولياء الأمور بتقارير دوريـة عن أداءات أبنائهم.					
10	أعقد اجتماعات دوريـة لتقيـيم نتـائج الطلبـة، وتدارس سبل تطويرها وتحسينها.					
11	أكرم الطلبة المتفوقين، ويحتفل بنجاحاتهم.					

الرقم	المجال الخامس: الرؤية والرسالة والأهداف	التقديـــــــــــــــــــــــر				
	الفـقــــرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	أمتلك رؤية تعليمية واضحة للمدرسة.					
2	أجيد حشد جهود العاملين اتجاه رؤيـة المدرسـة ورسالتها وأهدافها.					
3	أحسن إيصال الرؤيـة التعليميـة إلـى معلمـي المدرسة.					
4	أجعل من رؤية المدرسة التعليمية رؤية مـشتركة لجميع المعلمين.					
5	أشرك العاملين في اشـتقاق وصـياغة الرؤيـة التعليمية للمدرسة.					
6	أصيغ رؤية المدرسة بحيث تسهم فـي تحـسين العملية التعلمية في المدرسة.					
7	أساعد على أن تسهم رؤية المدرسة فـي توحـد أفكار المعلمين وتوقعـاتهم، وتـشكيل أرضـية مشتركة لهم.					
8	أشكل رؤية المدرسة بحيث تصبح كمؤشرات أداء للمعلمين.					
9	أربط رؤيـة المدرسـة برؤيـة وزارة التربيـة والتعليم.					
10	أسعى إلى تحقيق سياسة التعليم في المملكة.					
11	أساهم في توضيح رسالة الوزارة لـدى معلمـي المدرسة وطلابها.					
12	لدي معرفة تامـة برؤيـة الـوزارة ورسـالتها، وخططها العشرية.					
13	أساهم في تحقيق أهداف المرحلة الدراسـية فـي مدرسته.					

الملحق (جـ)

الاستبانة الموجهة للمشرفين التربويين

الملحق (جـ)

الاستبانة الموجهة للمشرفين التربويين

الأخ الزميل المشرف التربوي................................ المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يعد الباحث دراسة عنوانها "واقع الممارسات القيادية التعليمية لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية/ جامعة مؤتة؛ ولأغراض تلك الدراسة، فإن الباحث يضع بين يديك هذه الاستبانة التي تتكون من (54) فقرة، موزعة على خمسة مجالات رئيسة هي: التعلم والتعليم، والمنهاج، والنمو المهني، وتقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه، ووضع الرؤية والرسالة والأهداف.

وبناء على ما سبق، فإن الباحث يأمل منك الإجابة على فقرات الاستبانة جميعها بكل دقة وموضوعية، مع العلم بأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب، وستعامل بكامل السرية والكتمان، ولذلك يمكن ترك الاسم والاكتفاء بتعبئة المعلومات المطلوبة عن الجنس، والمؤهل التربوي، والخبرة في الوظيفة الحالية.

وبعد، فيرجى تعبئة المعلومات العامة أولاً، ثم قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة، ووضع إشارة (×) في المربع الذي يمثل درجة ممارستك لكل كفاية من الكفايات القيادية التعليمية المتضمنة في الاستبانة.

شاكراً ومقدراً حسن تعاونكم،،،

الباحث

عبد الله بن عبد العزيز الشريف

جامعة مؤتة/ قسم الإدارة التربوية

ج 0554551612

ف 044331477

ksaduba@yahoo.com
ksaduba@hotmail.com

الجزء الأول: معلومات عامة

أرجو وضع إشارة (×) في المكان المناسب:

1- الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي:

☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ما فوق البكالوريوس

3- عدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية:

☐ خمس سنوات فأقل ☐ أكثر من خمس سنوات

الرقم	المجال الأول: التعلم والتعليم	التقديـــــــــــــــــــــــــر				
	الفـقــــرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	يشجع توظيف التكنولوجيا فـي تجويـد عمليـة التعليم.					
2	يضع معايير التعليم الفعـال، ويقـوم بإيـصالها للمعلمين، ويضع توقعات أداء عالية للوصول إلى هذه المعايير.					
3	يقوم بزيارات صفية، ويزود المعلمـين بتغذيـة راجعة تطويرية عن واقع تعليمهم لتحسينه.					
4	يطلع المعلمين باستمرار على مستجدات البحـوث التربوية، ويشجعهم على تجريبها.					
5	يقدم دروس توضيحية نموذجية للمعلمين الجدد أو لذوي الحاجة.					
6	يوفر المصادر اللازمة للتعليم الفعال.					
7	يشجع الإبداع والابتكار، ويعـززه فـي عمليـة التعليم.					
8	يشجع المعلمـين علـى التفكيـر والتأمـل فـي ممارساتهم التعليمية، ومراجعتها باستمرار.					
9	ينسق مع المشرفين التربـويين المختـصين فـي تصميم خدمات إشرافية تلبي الحاجـات المهنيـة للمعلمين.					
10	يشجع المعلمين على توظيف المستجدات التربوية في الغرف الصفية.					

الرقم	المجال الثاني: المنهاج	التقديـــــــــــــــــر				
	الفـقــــرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	يناقش المعلمين في أهداف المنهاج وتوجهاته.					
2	يساعد المعلمين في تحليل محتوى الكتاب المدرسي.					
3	يزود المعلمين بالمعلومات اللازمة حول ما يستجد من تعديل أو تطوير للمنهاج.					
4	يساعد المعلمين على تحديد أوجه القصور والضعف في المنهاج، ويحرص على تصميم مواد إثرائية لتلافي هذا القصور.					
5	يزود المعلمين بالإرشادات اللازمة لتطبيق المنهاج.					
6	يساعد المعلمين على ربط المنهاج بواقع الحياة العملية.					
7	يتعاون مع المعلمين في اختيار الأنشطة اللاصفية التي تعزز المنهاج.					
8	يشرك المعلمين في تصميم المنهاج وإثرائه.					
9	يزود المعلمين بالوسائل المساعدة في تنفيذ المنهاج.					

الرقم	المجال الثالث: النمو المهني	التقديـــــــــــــــــــــــــــــــر				
	الفـقــــــرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	يوفر فرص برامج نمو مهني للمعلمـين تعكـس حاجاتهم الحقيقية.					
2	يعتمد على مصادر متنوعة في تحديـد حاجـات المعلمين.					
3	يحفز المعلمين باستمرار للارتقاء بذواتهم مهنياً.					
4	يوظف التكنولوجيا في أنـشطة النمـو المهنـي للمعلمين.					
5	يصمم خدمات إشرافية متنوعة لتلبيـة حاجـات المعلمين المهنية.					
6	يوفر للمعلمين معلومات وبيانات تساعدهم علـى التأمل والتفكير في ممارساتهم التعليمية.					
7	يشجع المعلمين على توظيف البحوث الإجرائيـة في حل مشكلاتهم التعليمية.					
8	يطرح أفكاراً جديدة بناءة تساعد في تطـوير أداء المعلمين.					
9	يقدر جهود المعلمين التي تتسم بالابتكار ويعززها.					
10	يشجع الزيارات التبادلية بين المعلمين.					
11	يوفر الموارد المادية والبشرية اللازمـة لإنجـاح أنشطة النمو المهني.					

الرقم	المجال الرابع: تقويم تحصيل الطلبة وتعزيزه	التقديـــــــــــــــــــــــــر				
	الفـقــــرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	يشجع المعلمين على توظيف مهـارات التقـويم التشخيصي.					
2	يشجع المعلمين على بناء اختبـارات تحـصيلية؛ بغرض التشخيص للوقوف علـى نقـاط القـوة والضعف في تحصيل الطلبة.					
3	يقـدم مقترحـات بـشأن تحـسين الاختبـارات التحصيلية.					
4	يشجع المعلمين على بناء وتنفيذ الخطط العلاجيـة للطلبة ذوي التحصيل المتدني وتقويمها باستمرار.					
5	يشجع المعلمين على بناء الخطط الإغنائية التـي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتقويمهـا باستمرار.					
6	يناقش مع المعلمين باستمرار درجة التقـدم فـي التحصيل التي يحرزها الطلبة.					
7	يضع توقعات أداء عالية للطلبة.					
8	يربط النتائج التحصيلية للطلبة برؤيـة المدرسـة ورسالتها وأهدافها.					
9	يطور نظاماً لتزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن أداءات أبنائهم.					
10	يعقد اجتماعات دورية لتقييم نتائج الطلبة وتدارس سبل تطويرها وتحسينها.					
11	يكرم الطلبة المتفوقين ويحتفل بنجاحاتهم.					

الرقم	المجال الخامس: الرؤية والرسالة والأهداف	التقدير				
	الفقرة	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
1	يمتلك رؤية تعليمية واضحة للمدرسة.					
2	يجيد حشد جهود العاملين اتجاه رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.					
3	يحسن إيصال الرؤية التعليمية إلى معلمي المدرسة.					
4	يجعل من رؤية المدرسة التعليمية رؤية مشتركة لجميع المعلمين.					
5	يشرك العاملين في اشتقاق وصياغة الرؤية التعليمية للمدرسة.					
6	يصيغ رؤية المدرسة بحيث تسهم في تحسين العملية التعلمية في المدرسة.					
7	يساعد على أن تسهم رؤية المدرسة في توحد أفكار المعلمين وتوقعاتهم، وتشكيل أرضية مشتركة لهم.					
8	يشكل رؤية المدرسة بحيث تصبح كمؤشرات أداء للمعلمين.					
9	يربط رؤية المدرسة برؤية وزارة التربية والتعليم.					
10	يسعى إلى تحقيق سياسة التعليم في المملكة.					
11	يساهم في توضيح رسالة الوزارة لدى معلمي المدرسة وطلابها.					
12	لديه معرفة تامة برؤية الوزارة ورسالتها وخططها العشرية.					
13	يساهم في تحقيق أهداف المرحلة الدراسية في مدرسته.					